



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HERIVELTO SOARES DA COSTA

**DA ÉTICA GEOCRÍTICA À ÉTICA SOCIOAMBIENTAL: A DOCTRINAÇÃO NO
CAMPO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

CURITIBA
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA MESTRADO/DOCTORADO

HERIVELTO SOARES DA COSTA

**DA ÉTICA GEOCRÍTICA À ÉTICA SOCIOAMBIENTAL: A DOUTRINAÇÃO NO
CAMPO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia, Curso de Doutorado — Setor de
Ciências da Terra, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho

CURITIBA
2016

C837d

Costa, Herivelto Soares da

Da ética geocrítica à ética socioambiental: a doutrinação no campo geográfico brasileiro e na geografia escolar / Herivelto Soares da Costa. – Curitiba, 2016.

154f. . : il. [algumas color.] ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2016.

Orientador: Luis Lopes Diniz Filho.

Bibliografia: p. 150-154.

1.Geografia humana 2. Ética socioambiental. I. Universidade Federal do Paraná. II. Diniz Filho, Luis Lopes -. III. Título.

CDD: 910.01



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para a arguição da Tese de Doutorado, apresentada pelo (a) candidato (a) **HERIVELTO SOARES DA COSTA** intitulada **"DA ÉTICA GEOCRÍTICA À ÉTICA SOCIOAMBIENTAL: A DOCTRINAÇÃO NO CAMPO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E NA GEOGRAFIA ESCOLAR"**, para obtenção do grau de Doutor em Geografia, do Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa **Produção e Transformação do Espaço Urbano e Regional**.

Após haver analisado o referido trabalho e arguido o (a) candidato (a), são de parecer pela APPROVAÇÃO da Tese.

Curitiba, 04 de maio de 2016.

Nome e Assinatura da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho - orientador

Prof. Dr. Sylvio Fausto Gil Filho - PPGGEO/UFPR

Prof. Dr. Salete Kozel Teixeira - PGGEO/UFPR

Prof. Dr. Lupércio Antônio Pereira - Depto História/UEM

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes - Depto História/UNESP

Dedico esta pesquisa à minha esposa Sirlene e ao meu filho Hendrick, pela compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que participaram desta fase de minha formação através de disciplinas ministradas ou da participação em bancas de qualificação e defesa desta tese:

Prof^a. Dr^a. Salete Kozel, Prof. Dr. Sylvio Fausto Gil Filho, Prof^a. Dr^a. Olga Lúcia Castreghini de Freitas Firkowski, Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira, Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes, Prof^a. Dr^a. Marlene Tamanini, Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade, Prof. Dr. Lupércio Antônio Pereira e Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes.

E um agradecimento especial ao meu orientador Prof. Dr. Luis Lopes Diniz Filho, pela orientação e pelo estímulo de seu espírito livre que me proporcionou as condições necessárias para ousar pensar.

RESUMO

Esta tese analisa a doutrinação no campo geográfico brasileiro e na geografia escolar, por meio do estudo comparativo entre duas correntes/tendências do pensamento geográfico – Geografias Crítica e Socioambiental -, e seus desdobramentos no ensino de geografia. Tem como aportes teórico-metodológicos fundamentais o conceito de ciência em Max Weber e a teoria da doutrinação de Olivier Reboul. Ao longo da pesquisa, verificou-se que, por meio da formação daquilo que aqui se denomina de *ética geocrítica*, instituiu-se na Geografia brasileira um caráter doutrinário que tem reflexos na ciência geográfica e no ensino da disciplina em nível médio. A dominância da *ética geocrítica* manteve-se na atual *ética socioambiental*, as quais revelam entre si uma continuidade ideológica. Observa-se que a Geografia Crítica, desde seu surgimento, tem promovido uma doutrinação sectária, já a Geografia Socioambiental, uma doutrinação conformista. O caráter doutrinário encontrado na geografia escolar é resultante não apenas das influências do pensamento geográfico, mas também das teorias do ensino de geografia e da filosofia pedagógica dominante no Brasil, as quais se inspiram, em grande medida, nas ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Os conceitos norteadores da educação brasileira, em geral, e, especificamente, da geografia escolar, tais como, consciência crítica, liberdade, autonomia, emancipação, entre outros, são utilizados com forte viés ideológico, traindo, assim, os verdadeiros fins do ensino. Conclui-se que, pautado nestes conceitos, o ensino de geografia acaba por se reduzir à doutrinação dissimulada: os fins desse ensino se apresentam comprometidos com causas supostamente nobres, com um eterno “dever ser”, e não com a análise ponderada da realidade, por meio da exposição de pontos de vista antagônicos.

PALAVRAS-CHAVE: doutrinação, ensino, ética geocrítica, ética socioambiental, geografia escolar.

ABSTRACT

This thesis analyzes the indoctrination in both the Brazilian geographical field and school geography by carrying out a comparative study of two streams/trends of the geographical thought - the Critical and Social-environmental Geographies - and its consequences concerning geography teaching. This study has Max Weber's concept of science and Olivier Reboul's theory of indoctrination as the fundamental theoretical and methodological foundations. During the present research it was found that, through the formation of what is known as the *geocriticism ethics*, a doctrinal character reflected on both the geographical science and the discipline teaching in high school was instituted in the Brazilian Geography. The dominance of the *geocriticism ethics* remained in the current *social-environmental ethics*, which shows an ideological continuity between them. It is observed that the Critical Geography, since its inception, has promoted a sectarian indoctrination, and the Environmental Geography, on the other hand, a conformist indoctrination. The doctrinaire character found in the school geography is the result not only of the influence of the geographical thought, but also of the theories of geography teaching and the dominant educational philosophy in Brazil, which is inspired to a great extent on the ideas of Paulo Freire and Dermeval Saviani. In general, the guiding concepts of Brazilian education, and specifically of the school geography, such as, the critical consciousness, freedom, autonomy, emancipation, among others, are used with strong ideological bias, deceiving, thus, the true purposes of education. In conclusion, based on these concepts, geography teaching is reduced to the covert indoctrination: the purposes of this teaching are committed to supposedly noble causes, with an eternal 'ought to', but not with the careful analysis of reality, by exposing antagonistic points of view.

Keywords: indoctrination, teaching, geocriticism ethics, social-environmental ethics, school geography.

LISTA DE SIGLAS

IM – Individualismo metodológico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
1.1 Max Weber: a ciência e o sentido da ação social	22
1.1.1 Max Weber e o mundo moderno	26
1.1.2 Max Weber e a relação com os valores na pesquisa empírica	28
1.1.3 O individualismo metodológico	31
1.1.4 O conceito de sentido da ação no esquema analítico weberiano	33
1.2 A filosofia da educação de Olivier Reboul e a distinção entre ensino e doutrinação	37
1.2.1 Exemplos de doutrinação: casos que versam sobre as premissas do ensino	41
1.2.2 Exemplos de doutrinação: casos que versam sobre as consequências do ensino	43
1.3 A <i>ética geocrítica</i> : invisibilidade e dominância	45
1.4 O conceito de ideologia	45
CAPÍTULO 2 - DA ÉTICA GEOCRÍTICA À ÉTICA SOCIOAMBIENTAL: O CARÁTER DOUTRINÁRIO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA	51
2.1 Geografia Crítica no Brasil: a origem da <i>ética geocrítica</i> e o papel da ideologia em sua formação	51
2.1.1 O papel da doutrina/ideologia marxista na formação da <i>ética geocrítica</i> : a “verdadeira” forma geográfica de analisar o espaço	54
2.1.2 A formação da <i>ética geocrítica</i> : para que e para quem serve o conhecimento geográfico?	56
2.1.3 A <i>ética geocrítica</i> e a relação homem-meio como totalidade	57
2.1.4 A <i>ética geocrítica</i> e a questão ambiental: a ruptura homem-meio causada pelo capitalismo	62
2.2 A Geografia Socioambiental: a origem	67
2.2.1 Geografia Socioambiental: filosofia e metodologia	69
2.2.2 A Geografia como ciência do <i>complexus</i> : o suporte teórico-metodológico da Geografia Socioambiental	71
2.3 Um balanço da doutrinação no campo geográfico brasileiro	75
2.3.1 Elementos doutrinários da <i>ética geocrítica</i>	75
2.3.2 Elementos doutrinários da <i>ética socioambiental</i>	76
CAPÍTULO 3 - A DOUTRINAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	81
3.1 Paulo Freire, Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica: a doutrinação nas bases teóricas fundamentais da educação brasileira	81
3.1.1 Liberdade, conscientização e criticidade: o sentido doutrinário da pedagogia de Paulo Freire	82
3.1.2 Pedagogia do oprimido: liberdade ou repressão do pensamento?	84

3.1.3 Pedagogia histórico-crítica: escola, democracia e doutrinação	88
3.2 Um balanço da doutrinação nas pedagogias de Freire e de Saviani	97
3.2.1 Elementos doutrinários da pedagogia crítica de Freire	97
3.2.2 Elementos doutrinários da pedagogia histórico-crítica de Saviani	97
CAPÍTULO 4 - A DOUTRINAÇÃO NA GEOGRAFIA ESCOLAR	100
4.1 Vesentini: um geógrafo crítico contrário à doutrinação que, paradoxalmente, subsidia o caráter doutrinário do ensino de geografia	100
4.2 O sentido da formação do professor de geografia: doutrinando o futuro doutrinador.....	108
4.3 A relação homem-natureza no ensino de geografia: unidade doutrinária.....	111
4.4 As temáticas físico-naturais na geografia escolar: será possível a doutrinação através do conteúdo “relevo” na geografia escolar? Sim, é possível!	113
4.5 A doutrinação através da educação socioambiental na escola	117
4.6 A doutrinação para a formação da consciência espacial cidadã	120
4.7 Os livros didáticos inspirados nas <i>éticas geocrítica e socioambiental</i>	123
4.7.1 A doutrinação no livro didático inspirado na Geografia Crítica: o manual do professor	124
4.7.2 A doutrinação no conteúdo “As questões ambientais do planeta” do livro didático da Geografia Crítica	129
4.8 A doutrinação no livro didático inspirado na Geografia Socioambiental: o manual do professor	134
4.8.1 A doutrinação no conteúdo “Urbanização e questões socioambientais urbanas” do livro didático da Geografia Socioambiental	137
4.8.2 A doutrinação no conteúdo “Sociedade e ambiente: convivência possível?” do livro didático da Geografia Socioambiental	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	150

INTRODUÇÃO

Quanta domesticação de corpos e doutrinação de mentes fizemos com nossos alunos em nome de princípios tão nobres – e no geral bem intencionados – como a ‘liberdade’, ‘democracia’, ‘Geografia crítica’, ‘cidadania’, ‘ensinar a pensar’, etc.? Parece-me que, mais uma vez, na sala de aula, ainda que em nome da ciência ou do conhecimento, estamos mais próximos da ideologia, entendida aqui como uma representação/idealização indemonstrável do objeto, representação a partir da qual a relação com o objeto é elaborada/criada. Um ato de fé, portanto, que vai além da discussão baseada em argumentos lógicos/racionais que, supostamente, caracterizam a atividade ‘racional’ docente (KAERCHER, 2004, pp. 49 e 50).

Mas que tipo de geografia é apropriado para a escola do século XXI? É lógico que não é aquela tradicional, isto é, alicerçada no esquema “a Terra e o Homem”. [...]. Ela não tem lugar na escola de competências e inteligências múltiplas, na escola do século XXI. Por outro lado, também não deve ser aquele tipo de geografia pretensamente crítica que procura “conscientizar” – ou melhor, doutrinar – os alunos, na perspectiva de que haveria um modelo já pronto de sociedade futura – o socialismo –, que substituiria o capitalismo e representaria o paraíso enfim realizado na Terra. Nem o tradicional superado e tampouco o dogmático que se faz passar por revolucionário (VESENTINI, 2009, p. 88 e 89).

Os excertos em epígrafe sugerem uma questão ainda não examinada no campo do conhecimento geográfico brasileiro e na geografia escolar: a existência ou não de um processo de doutrinação em oposição ao processo educacional. Após aproximadamente quatro décadas da instituição do movimento de renovação da Geografia – denominado Geografia Crítica – alguns eminentes geógrafos, como Nestor André Kaercher e José William Vesentini, debruçaram-se recentemente sobre os resultados alcançados por essa transformação da ciência e da geografia escolar e demonstraram preocupações com o dogmatismo e o caráter doutrinário que parecem caracterizar a Geografia contemporânea.

Tais preocupações foram traduzidas como problema desta pesquisa, que foi conduzida por algumas indagações importantes que vieram à tona. A aplicação dos pressupostos dessa corrente do pensamento geográfico nas pesquisas e no ensino de Geografia atingiram realmente os objetivos de formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados? As denominadas geografias pós-modernas expressam um rompimento com a forma geocrítica de pensar o espaço ou se mantêm nas linhas mestras da Geografia Crítica? Seria realmente possível formar o sujeito crítico,

autônomo e emancipado por meio da efetivação dos objetivos educacionais no ramo geográfico e com base nas referências teórico-metodológicas hegemônicas da epistemologia da Geografia, da filosofia da educação brasileira e das teorias do ensino de Geografia, sem que se desembocasse em um processo de doutrinação?

Os objetivos – formação da consciência crítica, da autonomia, da emancipação, da cidadania e da democracia – do ensino de geografia, nos âmbitos acadêmico e escolar, remetem diretamente à questão da relação homem-natureza, foco central do objeto de estudo da ciência geográfica. Nesse sentido, fez-se necessário examinar tal relação, bem como os desdobramentos conceituais que compõem o objetivo da Geografia, especialmente tendo em vista a busca de possíveis respostas à questão central da pesquisa, qual seja, a verificação da existência ou não de doutrinação no campo geográfico brasileiro e na geografia escolar. As respostas foram matizadas e delineadas ao longo da pesquisa.

Com essas indagações, consideramos a força exercida pela teoria crítica no ramo geográfico a partir da segunda metade da década de 1970, bem como a convivência da Geografia Crítica com outras correntes ou tendências do pensamento geográfico na atualidade. A finalidade foi investigar a influência da Geografia Crítica na Geografia atual e verificar seus efeitos. Objetando que a Geografia Crítica entrou em decadência desde os anos 1990, quando as Geografias Humanista e Pós-Moderna penetraram na ciência geográfica e, mais recentemente, também a chamada Geografia Socioambiental – embasada na teoria da complexidade, que é a mais nova perspectiva da ciência e do ensino de geografia no âmbito pós-moderno –, entende-se que esse seria um indício da pluralidade de visões que têm caracterizado a ciência geográfica na atualidade.

Parte-se da hipótese de que há uma identidade ideológica no pensamento geográfico – por meio das concepções unilaterais concernentes à relação homem-natureza e dos objetivos da ciência geográfica e da geografia escolar – e de que essa identidade foi instaurada a partir do movimento de renovação. Foi justamente essa hipótese que levou à adoção do foco comparativo na análise das duas correntes – a Geografia Crítica e a Geografia Socioambiental – e de suas implicações na educação

geográfica¹. Com base na comparação entre uma corrente já bem conhecida pela comunidade científica geográfica – e que foi a base da formação de duas gerações de geógrafos - e uma mais recente, ainda em vias de sistematização, com destaque para suas bases epistemológicas e ideológicas, foi possível encaminhar a resposta à indagação inicial da pesquisa: os argumentos que justificam os fins de tais teorias geográficas e a maneira como perpassam as teorias do ensino de geografia e os livros didáticos estariam contribuindo realmente para uma educação geográfica ou para uma doutrinação ideológica? Ainda, essa educação geográfica, em nome da libertação e da emancipação, não estaria promovendo a repressão do pensamento por meio de uma visão de ciência e de ensino que não rompe com a *ética geocrítica*? Afinal, o que é *ética geocrítica*? Esse conceito foi discutido na pesquisa de forma a indicar a dominância do compromisso ético/ideológico/profissional dos geógrafos com a Geografia Crítica. No capítulo de apresentação da fundamentação teórico-metodológica, sua formulação é exposta mais claramente.

O foco central desta tese é polêmico, já que, no que concerne aos seus fins, concepções consideradas consensuais na Geografia enquanto ciência e ensino, e por isso não questionadas, foram aqui problematizadas. Falar em doutrinação em contraposição ao ensino no Brasil pareceria impensável após o processo de redemocratização do país, quando a liberdade de expressão teria atingido a plenitude e a intelectualidade brasileira teria as condições necessárias para a livre produção de ideias. De fato, muito se produziu no sentido de demonstrar a doutrinação do ensino de viés nacionalista efetivada pela ditadura militar.

Não faltam exemplos dessa produção na área educacional; um deles é o livro “As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos” de autoria de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, publicado em 1979. Tal livro consiste na denúncia da ideologia nacionalista/patriótica presente nos livros didáticos, entendida como inculcação da ideologia dominante. A própria geocrítica nasceu com o discurso de que a educação geográfica reproduzia a ideologia dominante.

¹ Conforme a pesquisadora do ensino de geografia, Helena Copetti Callai, “Este é um conceito que diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo por meio do entendimento da sua espacialidade” (CALLAI, 2013, p. 75).

Conforme Diniz Filho (2010), uma das propostas fundamentais da geografia crítica escolar “era romper com a orientação doutrinadora nacionalista imposta ao sistema de ensino havia várias décadas e também com o papel que a geografia tradicional desempenhava dentro desse sistema” (p. 6). Pergunta-se: atualmente, a doutrinação no ensino de geografia já não é mais problema? Esta é uma das questões a ser respondidas nesta tese.

O que se debate no trabalho é justamente a forma como, desde o movimento de renovação até o presente momento, os cientistas sociais – geógrafos – têm concebido a ciência geográfica e o ensino da geografia escolar. Entendia-se desde o início do projeto de pesquisa que não havia outra maneira de se chegar, conforme se chegou, a uma resposta razoável sobre a existência ou não de doutrinação a não ser penetrando profundamente nas bases epistemológicas e ideológicas da Geografia Crítica e da Geografia Socioambiental. A hipótese era de que a análise comparada do presente e do passado, que poderia se apresentar transfigurado, levaria ao sentido – em termos weberianos - da educação geográfica na atualidade, sendo possível, portanto, constatar se houve continuidade ou ruptura desse sentido nas referidas correntes geográficas. A noção de sentido da ação social forjada por Max Weber foi fundamental para o debate, sendo dissecada no primeiro capítulo, no qual são apresentados os referenciais teórico-metodológicos.

Na história do pensamento geográfico brasileiro, há o consenso de que, entre os anos 1976 e 1983, a ciência geográfica brasileira passou a ser questionada internamente em termos teórico-metodológicos e ideológicos. Dentre os geógrafos mais conhecidos como atores desse movimento de renovação da Geografia e cujas obras ainda são consideradas as bases do pensamento geográfico brasileiro, podem-se mencionar, dentre outros, Ruy Moreira, Armen Mamigonian, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Milton Santos, Armando Corrêa da Silva, Roberto Lobato Corrêa, Ana Fani Alessandri Carlos, Wanderley Messias da Costa, Antonio Carlos Robert Moraes, Maria Adélia Aparecida de Souza e Carlos Walter Porto-Gonçalves.

Atualmente, cada um deles segue linhas e orientações teórico-metodológicas diversas de pesquisa, conforme suas especialidades nos sub-ramos da geografia humana. No entanto, é fato que todos participaram do movimento de renovação e extraíram do marxismo as principais premissas para a geografia naquele momento histórico. Hoje, alguns permanecem fiéis aos postulados do marxismo e outros o

abandonaram em termos metodológicos, inserindo-se nos meandros da ciência pós-moderna.

O movimento de renovação da Geografia, mais conhecido como Geografia Crítica, alcançou seu auge na década de 1980, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, no qual se destacou pela elaboração de currículos e de livros didáticos embasados na geocrítica. Obviamente, existem muitas nuances que diferenciam esses dois “mundos”, mas o fato é que o período da renovação foi realmente “revolucionário” para a Geografia no Brasil. Embora alguns desses autores afirmem que atualmente houve um refluxo do movimento crítico, a tese aqui defendida é de que está ocorrendo o contrário, pelo menos no que concerne ao sentido dominante, quase hegemônico, existente no campo científico geográfico e no ensino da Geografia escolar em nível médio. Tal sentido seria resultante da ética estabelecida com o movimento de renovação, por meio das concepções de ciência e de ensino dele originadas.

A hegemonia epistemológica da Geografia Crítica foi alcançada por meio de uma luta relacionada aos objetivos da Geografia enquanto ciência, luta essa que implicou o posicionamento contra duas outras correntes já estruturadas no campo científico geográfico. De um lado, acusava-se a chamada Geografia Tradicional por promover a sustentação do *status quo* da sociedade brasileira; de outro, a Geografia Quantitativa, embora esta tivesse se constituído a partir da década de 1950 como uma proposta de renovação e de rompimento com a tradicional. Ou seja, a Geografia Crítica tinha como objetivo superar tanto os pressupostos tradicionais quanto os renovadores representados pela via quantitativa. Contudo, em razão da efervescência que marcava o período e da confluência de sentido referente ao caminho a ser seguido no tratamento dos problemas socioespaciais – urbanos, rurais e ambientais –, como já tinha sido apontado por alguns estudiosos do pensamento geográfico brasileiro, como Moraes (1997) e Diniz Filho (2009), a Geografia Crítica saiu vitoriosa na “guerra epistemológica”² – para utilizar um termo de Lacoste - dos anos 1970/1980.

Sua hegemonia, porém, começou a decair nos anos 1990 – com base nos questionamentos das ciências sociais ao marxismo –, cedendo espaço para o

² Em **A geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra**, Yves Lacoste bradava pela necessidade da guerra epistemológica para a instauração de uma geografia renovada.

surgimento e/ou ressurgimento de outras tendências que seguiam os movimentos mais amplos do pensamento científico. Atualmente, convivem correntes ou tendências críticas, humanistas e pós-modernas na Geografia. A concepção geral é a de que, com a crise do marxismo, as tendências humanistas e pós-modernas do pensamento geográfico teriam rompido com tal corrente e estabelecido novas formas de ver e analisar o espaço geográfico. O ceticismo em relação ao marxismo provocou o abandono, por parte de um número expressivo de geógrafos, do referencial teórico-metodológico que tinha sido a base da Geografia Crítica. No entanto, pergunta-se: tal ceticismo teria rompido realmente com a *ética geocrítica*?

Segundo Diniz Filho (2009, p. 8), “Realmente, se é verdade que em cada época podemos identificar algumas tendências que predominam sobre as outras, isso não quer dizer que a história de uma ciência possa ser pensada como uma sucessão de fases bem demarcadas, dentro das quais haveria uma homogeneidade dos modos de pensar”. Admitindo-se essa afirmação como verdadeira, considera-se que não é possível perceber uma unidade teórico-metodológica ou a existência de uma única corrente na ciência geográfica em momento algum de seu percurso histórico, mas principalmente após o movimento de renovação. Pelo contrário, o desenvolvimento do pensamento geográfico brasileiro ocorreu por meio de rupturas e continuidades, sendo que, na prática, sempre existiu e continua a existir a convivência entre várias tendências de pensamento. Pergunta-se: harmoniosa? Ainda, essa heterogeneidade teórico-metodológica que se verifica nas duas correntes geográficas ora analisadas é traduzida em diferentes sentidos em relação às funções e às concepções de ciência e ensino no campo geográfica ou em diferentes concepções sobre a relação homem-natureza?

Pode-se identificar uma diversidade teórico-metodológica nas pesquisas e nas teorias de ensino, as quais, por sua vez, remetem à diversidade de pressupostos do pensamento geográfico. Porém, e esta é a principal hipótese, embora haja uma pluralidade de tendências, há indícios de um sentido dominante que fundamentaria a concepção de ciência, de educação e do ensino de Geografia na atualidade, e esse sentido expressaria uma continuidade da ética formada no movimento renovador da Geografia Crítica.

O importante é que as principais correntes ou tendências da ciência geográfica a partir da segunda metade da década de 1970 até os dias atuais – quais sejam a Geografia Crítica, a Humanista e a Pós-moderna – compõem o rol epistemológico atual da Geografia no Brasil e do pensamento geográfico brasileiro contemporâneo. Esse é o recorte temporal desta pesquisa. É justamente nessa diversidade de tendências que se situou uma das indagações deste trabalho: tendo em vista suas concepções da relação homem-natureza, tais tendências, consideradas tão diferentes entre si, seriam realmente antagônicas no que diz respeito aos fins da ciência e do ensino? Os referenciais teóricos que as embasam realmente possuem origens e focos distintos e, desse modo, logicamente, seus pressupostos seriam divergentes. No entanto, em relação à Geografia Crítica, “O marxismo foi a tradição de pensamento que influenciou mais intensamente a formulação desses pressupostos” e atualmente “vemos uma tendência à combinação de ideias marxistas, humanistas e pós-modernistas...” (DINIZ FILHO, 2009, p. 159). Resta saber o que mudou realmente quanto às concepções de ciência, ensino e relação homem-natureza.

Tal combinação, que se esboça em um ecletismo epistemológico, por meio do qual se busca a renovação das análises geográficas, levantou um problema específico da ciência geográfica brasileira na atualidade, problema esse que pode ter acarretado consequências indesejadas ou indesejáveis nas atividades de ensino da disciplina.

Nesta pesquisa, o problema da combinação de ideias marxistas e pós-modernas na Geografia foi analisado das seguintes perspectivas. A matriz teórica weberiana foi utilizada na análise da formação e da consolidação da *ética geocrítica*, no sentido de *ethos* científico geográfico, a qual, justamente por ser uma ética, daria o tom e o espírito à ciência geográfica, muito além da circunscrição da Geografia Crítica e da Geografia Socioambiental. A filosofia da educação de Olivier Reboul, um dos raros filósofos que teorizaram sobre a distinção entre ensino e doutrinação, foi fundamental para a identificação do sentido predominante na ciência e na educação geográfica na atualidade.

No tocante ao processo relacional - ciência geográfica, filosofia da educação brasileira e ensino de geografia – analisaram-se, com base nos termos weberianos, o espírito e o sentido desses segmentos, suas articulações, bem como a difusão de

concepções que, embora aparentemente divergentes, convergiriam para os mesmos fins. Analisados com base na distinção feita por Reboul entre ensino e doutrinação, tais fins seriam uma consequência do espírito científico constituído a partir da *ética geocrítica*, presente na Geografia Socioambiental e operacionalizada pelas representações dela emanadas, como também da filosofia da educação dominante no Brasil – expressa nos pensamentos de Paulo Freire e de Dermeval Saviani – e das teorias do ensino de Geografia expressas nos conteúdos dos livros didáticos.

A intenção foi verificar a origem e os efeitos da identidade e da unidade da Geografia Crítica, indicados por DINIZ FILHO (2009, 2013), e, sobretudo, buscar os fundamentos da *ética geocrítica* e seus efeitos no ensino da área. Dessa perspectiva, foi necessário elucidar alguns conceitos das teorias do ensino de Geografia e, de um modo geral, das teorias da educação no Brasil usados como justificativas norteadoras de seus objetivos. Entre tais conceitos, ou valores, aparecem frequentemente os de **consciência crítica, autonomia, liberdade, democracia**, os quais formam, juntos, a finalidade primordial da educação brasileira e do próprio ensino de Geografia: contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipados diante da realidade socioespacial e, desse modo, prepará-los para a transformação social.

Se, por um lado, conforme os teóricos do ensino, esses conceitos sintetizam o objetivo central do ensino de Geografia, por outro, foi fundamental compreender as concepções da relação homem-natureza que faz parte do próprio objeto da Geografia – tanto na Geografia Crítica quanto na Geografia Socioambiental – ao buscar efetivar os objetivos do ensino elaborados na academia. Neste sentido, foi necessário ainda problematizar os seguintes conceitos: capitalismo, ideologia, mercado e sociedade de consumo, entre outros que, conforme as acepções empregadas, sustentam paralelamente o objetivo da Geografia citado acima. Portanto, a visão geral desses conceitos no pensamento e no ensino de Geografia também auxiliou na identificação ou não da manutenção da *ética geocrítica* na atualidade.

Por se tratar de uma pesquisa embasada na sociologia compreensiva e na distinção entre ensino e doutrinação, foram analisadas as fontes que forneciam pistas do objeto de estudo, com o objetivo de compreender o sentido das ações dos representantes da ciência geográfica e as representações suscitadas por tais ações. O percurso para identificar o sentido da ciência geográfica e da geografia escolar

abrangeu os escritos dos geógrafos renovadores, passando pelos idealizadores da Geografia Socioambiental, pela filosofia pedagógica dominante no Brasil e pelos pesquisadores do ensino da geografia escolar, além dos livros didáticos atualmente utilizados no país.

Quanto aos livros didáticos, a ênfase recaiu sobre os materiais mais representativos de cada segmento mencionado, ressaltando que a escolha teve como critério o enquadramento de cada um deles – conforme o PNLD 2015 - nas correntes ou tendências das Geografias Crítica e Socioambiental. Seguiu-se, portanto, a apreciação do MEC (PNLD) exposta no Guia dos Livros Didáticos.

Com base em análises de professores de universidades brasileiras, o livro representativo da Geografia Crítica faz parte da coleção que “se fundamenta na perspectiva da Geografia Crítica e na utilização do conceito de meio técnico-científico-informacional, proposto por Milton Santos” (BRASIL, 2014, p. 73). Já o livro representativo da Geografia Socioambiental tem sua fundamentação teórico-metodológica “baseada na compreensão do espaço geográfico a partir de estudos integrados dos elementos naturais e sociais, o que se faz por meio da análise sistêmica e da concepção da Geografia socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 60).

Analisar o campo do conhecimento geográfico e do ensino de Geografia na atualidade, captar e compreender o sentido que foi formado com base no que aqui se denomina *ética geocrítica* foi uma tarefa delicada. Tendo como referencial teórico a concepção de ciência de Max Weber, buscou-se, primeiramente, compreender o processo gerador dessa ética. Quanto aos efeitos deste processo, a orientação teórica foi a da filosofia da educação de Olivier Reboul, especialmente quanto à distinção entre as noções de ensino e de doutrinação.

Embora Weber tenha sido um dos fundadores da sociologia, a parte essencial de sua contribuição teórica não foi, até o momento, utilizada nas análises geográficas. A explicação para essa ausência talvez seja compreendida ao final deste trabalho. De todo modo, insiste-se aqui na fertilidade e na atualidade das ideias desse autor clássico para a análise em questão.

Como a análise foi centrada inicialmente na busca dos fundamentos da ética formadora do sentido do ensino de Geografia na atualidade, a filosofia da educação concebida por Olivier Reboul constituiu-se em um aporte imprescindível, auxiliando e complementando a concepção científica weberiana.

No âmbito das geografias pós-modernas, encontra-se em processo de estruturação a corrente ou tendência do pensamento geográfico denominada Geografia Socioambiental. Essa tendência é embasada na teoria da complexidade - cujo representante mais importante é Edgar Morin -, representando o que há de mais atual em termos de referencial teórico-metodológico no ensino de Geografia voltado para a abordagem dos problemas socioambientais. Por isso, essa fonte também foi examinada com o objetivo de verificar suas convergências com a *ética geocrítica*.

Diante das transformações no pensamento e na educação geográfica, poder-se-ia supor que as mudanças paradigmáticas da Geografia Crítica para a Geografia Socioambiental, ou, em termos metodológicos, do materialismo histórico e dialético para a teoria da complexidade, realmente apontariam soluções para algumas questões, como a da dicotomia entre Geografia física e Geografia humana, e mudariam as concepções da relação homem-natureza.

A hipótese formulada neste trabalho foi testada com a finalidade de compreender se, apesar da utilização de outros referenciais teórico-metodológicos, esse novo paradigma geográfico tem alcançado seus objetivos, se rompeu realmente com a *ética geocrítica* ou se é uma expressão dissimulada de seu sentido na ciência e na educação geográfica. Em outras palavras, tendo como inspiração a afirmação de Diniz Filho (2009, p. 214) de que a “geocrítica mudou para continuar a mesma”, foram investigadas as consequências da passagem da Geografia Crítica para a Geografia Socioambiental no ensino de Geografia.

Tendo em vista a problemática exposta, discute-se, no primeiro capítulo, a pertinência do referencial teórico-metodológico da pesquisa. São retomadas as ideias fundamentais de Max Weber sobre as ciências sociais e também o pensamento do filósofo Olivier Reboul, principalmente no que concerne à distinção entre ensino e doutrinação. Devidamente conjugadas, as noções desses autores quanto aos papéis exercidos pelas instituições e pelos indivíduos forneceram uma orientação adequada para este trabalho. Destaca-se o conceito de ciência de Weber: transformar em problema o que se tornou evidente por convenção; destaca-se também o conceito de doutrinação em Reboul, que a entende como a repressão do pensamento, mas de forma dissimulada, sutil.

No segundo capítulo, busca-se definir o conceito de *ética geocrítica*. Para isso, vai-se às origens da Geografia Crítica no Brasil, analisando-se algumas das fontes norteadoras do movimento de renovação da Geografia no período 1976-1983. Examinam-se o caráter desse movimento, seus objetivos e especificamente a ideologia que lhe é subjacente e que foi basilar na constituição da *ética geocrítica*. Elegem-se, a título de comparação entre as duas correntes/tendências, a relação homem-natureza e as representações dos problemas socioambientais como parâmetros para compreender e estabelecer relações entre ambas. Por isso, o mesmo procedimento foi aplicado à Geografia Socioambiental, a fim de identificar as conexões entre essa tendência do pensamento geográfico e a *ética geocrítica*. Faz-se, ainda, um primeiro balanço das características doutrinárias identificadas em cada uma dessas correntes.

No terceiro capítulo, tendo sido identificada e definida a *ética geocrítica* e estabelecidas as conexões entre a Geografia Crítica e a Geografia Socioambiental – com ênfase na relação homem-natureza –, o foco de estudo foi deslocado para a educação brasileira. Entendeu-se que o objeto de estudo não seria devidamente abordado sem a apreciação da filosofia pedagógica dominante no Brasil – os pensamentos de Paulo Freire e de Dermeval Saviani –, em razão da forte influência que tal filosofia exerce sobre todas as disciplinas escolares.

As inter-relações entre essa filosofia pedagógica e os pressupostos do ensino de geografia identificados nas obras dos principais geógrafos que pesquisam este segmento são fundamentais. Por isso, no quarto e último capítulo, são examinadas as principais ideias que norteiam o ensino de geografia e, de forma comparada, dois livros didáticos do nível de ensino médio – um de cada corrente –, com atenção especial aos manuais dos professores nos quais se elucidam os conceitos e os objetivos balizadores da proposta de ensino e a alguns capítulos referentes à questão ambiental em que as concepções da relação homem-natureza bem como a ideologia subjacente a tais materiais mostram-se claramente. A análise foi realizada com base na história dos livros didáticos que tem em Choppin (2004) uma de suas principais referências. Importa aqui discutir a função ideológica e cultural assumida pelos livros didáticos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Max Weber: a ciência e o sentido da ação social

Por que adotar como referencial teórico-metodológico a teoria weberiana das ciências sociais em um estudo sobre doutrinação? Porque, de um lado, foi justamente a partir do momento em que a Geografia foi proclamada pelos geocríticos como uma ciência social que se iniciou o processo que é o objeto desta pesquisa – a formação da *ética geocrítica*. Além disso, foi a partir desse momento que se estabeleceram as bases para o sentido da geografia contemporânea. Assim, a teoria weberiana fornece os subsídios necessários para a compreensão dos conceitos de ciência e do sentido da ação social. Além destes, existem outros motivos.

Um deles é que, em razão das oposições teóricas entre Weber e Marx ou marxismo, que foi a principal inspiração para o movimento de renovação da Geografia a partir dos anos 1970, é necessário outro parâmetro teórico para analisar o sentido atual do campo do conhecimento científico geográfico e da educação geográfica. Neste caso também, a concepção de Weber sobre a função da ciência³ é aqui compartilhada.

Mais ainda, as ponderações de Weber sobre a objetividade do conhecimento e a sua distinção fundamental entre ciência e política são basilares neste trabalho porque ele já antevia os problemas que a junção de ciência e política poderiam acarretar para a objetividade do conhecimento, sendo este um dos pontos a ser observado nesta pesquisa.

A objetividade do conhecimento sempre foi objeto de preocupação por parte de Weber, cuja concepção sobre a função da ciência e de sua objetividade foi sistematizada na apresentação da *Revista Arquivo Para a Ciência Social e Política Social*⁴. Nesse momento, ele não apenas estabeleceu os critérios para a aceitação de artigos para a revista, mas também explicitou sua perspectiva sobre os fundamentos da objetividade do conhecimento que deveriam pautar as pesquisas em ciências

³ Para Weber, a função da ciência é transformar em problema o que se tornou evidente por convenção.

⁴ A referência é o texto **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais e históricas** publicado em 1904, quando Max Weber, Werner Sombart e Edgar Jaffé assumiram a direção da revista.

sociais e históricas. Ou seja, nesse momento, ele elaborou uma concepção sofisticada sobre aquilo que ele considerava ser o verdadeiro papel do conhecimento científico relativo às questões sociais. Por isso, como aporte teórico da pesquisa, retomam-se aqui alguns preceitos da concepção científica de Weber.

A primeira observação de Weber sobre a especificidade das ciências sociais é “jamais pode ser tarefa de uma ciência empírica proporcionar normas e ideais obrigatórios, dos quais se possa derivar ‘receitas’ para a prática” (WEBER, 2001, p. 109). Com isso, ele já estabelecia a exigência primordial para um conhecimento profícuo e pautado na busca da objetividade. Entendia ele que uma ciência empírica – e a Geografia como ciência social se insere nesse rol – “não pode ensinar a ninguém o que deve fazer, só lhe é dado – em certas circunstâncias – o que quer fazer”. Isso porque, naquele momento (início do século XX), Weber já se preocupava com a introdução, nas atividades científicas, de “elementos da cosmovisão pessoal, bem como na argumentação científica”. Em seu entendimento, “Eles sempre causam problemas, fazendo com que nós atribuamos pesos diferentes na elaboração de simples relações causais entre fatos, na medida em que o resultado aumenta ou diminui a possibilidade da realização de nossas ideias pessoais [...]” (Weber, 2001, p. 111). Até este ponto, o que está em questão é a intromissão de opiniões pessoais, principalmente nos resultados das pesquisas, nos quais não é possível justificá-las empiricamente, o que remete ao problema dos ideais dos homens.

Quanto a isso, Weber sustentava uma posição enfática que soaria totalmente estranha à prática científica atual⁵, já que, hoje, as ciências sociais de um modo geral – e a Geografia em particular – se apresentam como porta-vozes de determinados ideais – em geral, dos ideais das denominadas minorias sociológicas, e dos ditos movimentos sociais (rurais, urbanos, ambientais, entre outros). Tais ideais, conforme Weber, não são passíveis de constatação empírica.

O destino de uma época cultural que “provou da árvore do conhecimento” é ter de saber que podemos falar a respeito do sentido do devir do mundo, não a partir do resultado de uma investigação, por mais perfeita e acabada que seja, mas a partir de nós próprios que temos que criar este sentido. Temos de admitir que “cosmovisões” nunca podem ser o resultado de um avanço do conhecimento empírico, e que, portanto, os ideais supremos que nos movem com a máxima força possível, existem, em todas as épocas, na forma de uma

⁵ Principalmente no que concerne à prática científica pós-moderna.

luta com outros ideais que são, para outras pessoas, tão sagrados como o são para nós os nossos (WEBER, 2001, p. 113).

Esta luta entre ideais antagônicos não deveria comprometer os resultados das pesquisas empíricas, caso contrário, estariam abertas as portas para a especulação – ou talvez, até para a doutrinação, que é o objeto deste estudo. Por isso, Weber considerava entre os imperativos fundamentais da atividade científica a “[...], imparcialidade científica”, que consiste na necessidade de “indicar aos leitores – e digamos novamente a nós mesmos – em que momento cessa a fala do pesquisador e começa a fala do homem que está sujeito a intenções e a vontades, em que momento os argumentos se dirigem ao intelecto, e em qual se dirigem ao sentimento”. Algo muito trivial, sem dúvida, mas não é o que se verifica na atualidade, quando, muitas vezes, aquilo que é uma opinião pessoal, voltada ao sentimento, acaba passando por conhecimento científico e por lugar comum, sendo transmitido como algo óbvio, uma verdade universal, que, por isso, não se problematiza. Eis a intenção desta pesquisa: problematizar o sentido da ciência geográfica e da geografia escolar contemporâneas, ou seja, transformar seus fins em problema, já que atualmente não são questionados, tornando-se uma espécie de consenso nesse campo científico.

Principalmente em seus textos metodológicos, mas também em seus estudos aplicados, o autor, um dos fundadores da sociologia, sempre visou evitar as armadilhas concernentes à confusão “[...] entre a elucidação científica dos fatos e a reflexão valorativa [...]”. Foi justamente contra esta confusão que ele elaborou sua teoria e seu esquema analítico, não contra a intromissão de ideais, mas contra a indistinção entre eles e o trabalho científico. Diante disso, ele afirmou que “[...] A descaracterização e a ‘objetividade’ científica não têm nada em comum [...]” (p. 115). Em tempos pós-modernos, na prática, essa concepção de objetividade talvez não seja levada em consideração, o que possivelmente tenha ligação com a atual “guerra” de valores. O que diria Weber das atuais pesquisas engajadas, militantes, a serviço de uma causa – explicitamente ou não -, nas quais os resultados são determinados aprioristicamente? E qual seria mesmo o enriquecimento científico obtido para o conhecimento da realidade, se as conclusões das análises já estão predeterminadas, no sentido de bom ou mau, com base em juízos de valor?

Suas considerações, feitas há mais de um século, ainda hoje não seriam anacrônicas para o caso de certas análises geográficas. Weber já reconhecia o dogmatismo científico nas obras de Marx e de seus seguidores, e isto é, aqui, particularmente importante, pois foi a concepção materialista da história – conforme será visto no segundo capítulo - que forneceu os pilares para a construção da Geografia Crítica no Brasil. Além disso, Weber já havia assinalado que “quase todas as ciências [...], revelaram numa ocasião ou noutra, a pretensão de produzir não só os seus conhecimentos específicos, como até mesmo ‘concepções de mundo’”. Em virtude das grandes transformações econômicas do final do século XIX e do início do XX, não seria de se admirar, em relação ao pensamento materialista da história, “que também viesse desembocar neste caminho a inextirpável tendência monista de todo o conhecimento refratário à autocrítica” (WEBER, 2001, p. 122).

Nessas passagens fundamentais do pensamento de Weber, já é possível vislumbrar a fecundidade de suas ideias para esta pesquisa. O fato de as ciências produzirem, de terem a intenção de produzir ou, até mesmo, de não terem a intenção, mas, mesmo assim, produzirem concepções de mundo – ideologias - e serem refratárias à autocrítica, ou seja, exatamente o oposto do que pretendeu Weber em sua teoria sociológica, é mais um indicativo da proficuidade do referencial teórico-metodológico weberiano no tratamento do objeto de estudo em questão. Sua sugestão é aqui acatada e examinada naquilo que é denominado, por ora, de *ética geocrítica*.

Embora a crítica à geocrítica tenha sido realizada desde a década de 1990, parece que não foi suficiente para questionar sua ética, ou seja, não foi às raízes da geocrítica. Por isso, os laços dessa corrente com a Geografia atual não foram rompidos, ainda mais na atmosfera acadêmica dominante nas ciências sociais no Brasil – aí incluída a Geografia – na qual ser crítico é sinônimo de cumprimento do dever intelectual. Uma ressalva: o problema não é ser crítico, mas sim o que se entende por crítico e as representações que emergem desta “criticidade”.

A ciência social concebida por Weber deveria ser exercitada sem perder de vista que

[...] tão logo tentamos tomar consciência do modo como se nos apresenta imediatamente a vida, verificamos que ela se nos manifesta ‘dentro’ e ‘fora’ de nós, sob uma quase infinita diversidade de eventos que aparecem e desaparecem sucessiva e simultaneamente. E a absoluta infinitude dessa diversidade subsiste, sem qualquer atenuante do seu caráter intensivo,

mesmo quando voltamos a atenção, isoladamente, a um único ‘objeto’ – por exemplo, uma transação concreta – e isso tão logo tentamos descrever de forma exaustiva essa ‘singularidade’ em todos os componentes individuais, e, ainda muito mais, quando tentamos captá-la naquilo que tem de causalmente determinado. Assim, todo conhecimento da realidade infinita, realizado pelo espírito humano finito, baseia-se na premissa tácita de que apenas um fragmento limitado dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto da compreensão científica e de que só ele será ‘essencial’ no sentido de ‘digno de ser conhecido’[...] (WEBER, 2001, p. 124).

Portanto, Weber reconhecia a “realidade infinita” e suas múltiplas causas, porém considerava que somente uma pequena parte, uma das causas desta realidade, e de cada vez, poderia ser objeto de uma análise científica. Isso significa que abordagens holísticas estariam fadadas ao fracasso, pois não caberiam dentro do escopo do conhecimento científico.

Essa concepção do conhecimento científico nas ciências sociais é basilar em seu pensamento e traça a linha divisória fundamental entre ele e Marx, pois, para o primeiro, não seria possível analisar a totalidade da realidade social, já que esta seria multifacetada e multicausal. Na concepção de Marx, ao contrário, o conhecimento da totalidade por meio da análise do modo de produção capitalista é que explicaria todos os problemas sociais existentes.

1.1.1 Max Weber e o mundo moderno

Entre os especialistas do pensamento weberiano, um dos mais destacados autores foi Julien Freund, defensor dos mesmos ideais científicos quanto à distinção entre os objetivos da ciência e da política e um combatente das ideologias que tentavam explicar as atividades humanas por uma primeira atividade, que seria a origem, a essência de todas as outras. Os argumentos sobre o pensamento de Weber acerca do mundo moderno e da relação com os valores na pesquisa empírica são construídos com base nos estudos desse autor.

Para entender a postura científica de Weber, considera-se necessário primeiramente compreender sua concepção de mundo naquele momento histórico (início do século XX). A racionalização é a noção fundamental que orienta suas reflexões e isso repercute diretamente em sua teoria, mesmo porque ele tomava todos os cuidados para não ser anacrônico e, muito menos, um transformador social,

enquanto pesquisador, separando sempre o “ser” do “dever ser”, eis um dos pressupostos básicos da teoria weberiana. A racionalização, para Weber,

Não deve ser confundida de maneira alguma com a pretensa racionalidade imanente à História, que arrastaria o devir humano em um movimento de progresso universal, cujo desfecho seria uma espécie de epifania da razão entendida como desabrochar da verdadeira justiça, da verdadeira virtude, da igualdade, da paz etc. A racionalização, como ele a compreende, que ele por vezes associava à noção de intelectualização, é o resultado da especialização científica e da diferenciação técnica peculiar à civilização ocidental. Consiste na organização da vida, por divisão e coordenação das diversas atividades, com base em um estudo preciso das relações entre os homens, com seus instrumentos e seu meio, com vistas à maior eficácia e rendimento (...). (FREUND, 1987, p.19)

A racionalização propiciou o desencantamento do mundo: “Com os progressos da ciência e da técnica, o homem deixou de acreditar nos poderes mágicos, nos espíritos e nos demônios: perdeu o sentido profético e, sobretudo, o do sagrado” (FREUND, 1987, p. 23); à medida que o encanto das explicações metafísicas e religiosas desaparece, “se procura substituir pela ênfase do militantismo” (p.23). Sua consideração sobre o desencantamento do mundo lhe rendeu muitas críticas, como, por exemplo, a elaborada por um de seus comentaristas – Gabriel Cohn –: “O Weber de Cohn é um racionalista resignado à sua própria incapacidade de colocar a ciência a serviço da fundamentação de valores universais, que deveriam ser desejados por todos os homens [...]” (LAZARTE, 1996, p.27). Essa crítica, embora seja compreensível sob os auspícios das teorias reformadoras, não se sustenta quando inserida no âmago do pensamento weberiano, já que o Weber resignado, nas palavras de Cohn, poderia ser visto como um autêntico cientista social que, pelos fundamentos de sua própria teoria, não se posicionaria perante o conhecimento científico de outro modo que não fosse o de um puro analista. Isto remete ao problema da relação com os valores nas ciências sociais.

Weber elaborou uma teoria muito complexa e ajustada à sua visão de mundo. Enquanto Durkheim produziu sua concepção científica com vistas à coesão social e Marx centrou sua teoria na transformação social pela via revolucionária, Weber concebeu o mundo de forma cientificamente mais coerente com a realidade social de sua época e, de certo modo, com a realidade atual. A racionalização, cuja ciência fora

uma de suas molas propulsoras, estava intimamente ligada ao capitalismo. A ideia de Weber sobre o capitalismo era singular e pragmática.

Weber sempre se absteve de considerá-lo sob o ângulo estreito das ideologias em voga, e viu nele uma forma de economia que continuará ainda por muito tempo a orientar, sob formas diversas, a economia mundial. É que a seus olhos ele é um sistema que não se pode destruir por uma revolução, por mais profunda que seja ela, pois certos de seus aspectos atendem às necessidades da racionalização econômica e por isso mesmo continuarão a inspirar as estruturas sociais novas que os homens podem implantar para si mesmos. Os julgamentos de valor e as desaprovações puramente éticas são impotentes ante a premência dos fatos (FREUND, 1987, p.111 e 112).

A questão dos julgamentos de valor e dos fatos foi alvo das reflexões de Weber na elaboração de sua teoria. A maneira como ele estabeleceu o papel da relação com os valores na investigação em ciências sociais é digna de atenção porque essa questão, embora seja polêmica, é fundamental no processo investigativo e pode interferir decisivamente nos resultados das pesquisas.

1.1.2 Max Weber e a relação com os valores na pesquisa empírica

As noções de objetividade e imparcialidade científicas de Weber estão engenhosamente atreladas à questão dos julgamentos de valor. Isso será examinado brevemente. O conceito weberiano de capitalismo nos dá a chave para a compreensão da essência de sua teoria, já que, nela, ciência, capitalismo e racionalização constituem um todo integrado. Em um mundo assim estruturado – que foi desencantado - seria necessária a separação entre julgamentos de valor e juízos de fatos, pois não é por acaso que Weber enfatizou a “premência dos fatos” em seu diagnóstico sobre o lugar do capitalismo no mundo moderno, em detrimento dos julgamentos de valor.

Para ele, os rumos tomados pelas ciências sociais afetavam de certa maneira a credibilidade do conhecimento científico, pois a dedução da realidade a partir de leis gerais não captava as sutilezas dos fragmentos do real que, segundo ele, deveriam ser a meta da ciência. Havia, nesse sentido, uma apropriação forçada do conhecimento, ou seja, a tentativa de encaixar a realidade a todo custo nos conceitos consagrados pelas teorias existentes. Um exemplo claro da distinção entre a

concepção de Weber e tais teorias é sua posição acerca da eficácia explicativa do materialismo histórico.

Hoje em dia, a chamada 'concepção materialista da história', segundo, por exemplo, o sentido genial e primitivo do Manifesto Comunista, talvez apenas subsista nas mentes de leigos e diletantes. Entre esses, com efeito, encontra-se ainda muito difundido o singular fenômeno de que a necessidade de explicação causal de um fenômeno histórico não fica satisfeita enquanto não se mostre (mesmo que só aparentemente) a intervenção de causas econômicas. (WEBER, 1999. p.121 e 122)

Em um mundo permeado por valores antagônicos, pelo “politeísmo de valores”, como no Brasil atual – talvez seja uma tendência mundial -, onde a ciência e a educação almejam a instauração de determinados valores, incorre-se em uma confusão quanto ao papel das ideias de valor na pesquisa. Isso porque, segundo Weber,

[...] A significação da configuração de um fenômeno cultural e a causa dessa significação não podem contudo deduzir-se de qualquer sistema de conceitos de leis, por mais perfeito que seja, como também não podem ser justificados nem explicados por ele, tendo em vista que pressupõe a relação dos fenômenos culturais com ideias de valor. O conceito de cultura é um conceito de valor. A realidade empírica é 'cultura' para nós porque e na medida em que a relacionamos com ideias de valor. Ela abrange aqueles e somente aqueles componentes da realidade que através desta relação tornam-se significativos para nós. Uma parcela ínfima da realidade individual que observamos em cada caso é matizada pela ação do nosso interesse condicionado por essas ideias de valor, apenas ela tem significado para nós, precisamente porque revela relações tornadas importantes graças à sua vinculação a ideias de valor [...] (WEBER, 2001, p. 127).

Portanto, a intenção de Weber não seria anular os valores na pesquisa, já que eles são os pressupostos básicos na definição de um objeto de estudo. Sua objeção residia na intromissão de juízos de valor nos resultados das pesquisas, ou seja, Weber recomendava a imparcialidade como honestidade intelectual diante da realidade empírica, a fim de evitar a distorção dos fatos e a mistura de ciência e política, porque, com isso, a ciência perderia sua função precípua de fornecer explicações causais adequadas aos fenômenos sociais.

Sua preocupação com o rigor científico sustentava-se em concepções totalmente diferentes das da ciência normativa tradicional. Ele buscava um equilíbrio

entre os conceitos, a fim de estabelecer sua utilização mais adequada ao estudo da sociedade. Por isso, formulou a noção de tipo ideal, cujos conceitos são construídos como instrumentos para medir a realidade e compará-la com esse tipo e verificar até que ponto ela se aproxima ou se afasta do conceito idealizado. Dessa forma, ele substituiu os conceitos genéricos pelos conceitos genéticos.

Em virtude de sua visão de mundo e de ciência, a relação com os valores ganha uma conotação especial, totalmente de acordo com sua teoria. Ao questionar a tarefa da ciência empírica, Weber foi taxativo, afirmando que “Juízos de valor não deveriam ser extraídos de maneira nenhuma da análise científica, devido ao fato de derivarem, em última instância, de determinados ideais, e de por isso terem origens ‘subjetivas’” (WEBER, 1999, p.109). Tal afirmação justifica-se por sua atenção à relação entre ciência empírica e realidade empírica.

Qual seria então o papel da relação com os valores na pesquisa empírica? Na teoria weberiana, segundo Freund, sua função seria determinar a seleção do tema, orientar a triagem entre o que é e o que não é essencial, apontar a significação que se atribui ao relacionamento entre diversos elementos, indicar quais as relações de causalidade a estabelecer. Pelo “fato de não ser uma avaliação e exigir um pensamento articulado, que permita o controle e a verificação do acerto das proposições, ela afasta o que é simplesmente vivido ou vagamente sentido” (FREUND, 1987, p. 45).

Articulando ambas as posturas à sua concepção de ciência, Weber diferencia “fato” de “fim estabelecido a priori”, sugerindo que, na pesquisa empírica, “[...] o pesquisador e o expositor do resultado da investigação devem de maneira absoluta separar a comprovação dos fatos empíricos das suas próprias avaliações práticas”. É com base nelas que “ele julga estes fatos como sendo satisfatórios ou insatisfatórios (incluídas as ‘avaliações’ dos homens empíricos que são objeto de sua investigação)” (WEBER, 1992, p.369). Tal separação seria necessária pelo fato de existir “posturas axiológicas e avaliações últimas, divergentes e, em princípio, inconciliáveis” (p. 369).

Em termos pedagógicos, por extensão, e em consonância com sua teoria, não seria apropriado que os estudantes recebessem além do que lhes é necessário, ou seja, “o estímulo e o cultivo de sua capacidade de compreensão e raciocínio e um determinado conjunto de informação fatural”, também dissimuladamente “a própria atitude do professor perante o mundo, a qual, muito embora às vezes interessante,

frequentemente é sem importância e, em todo caso, não é submetida a oposição e a contestação”. (WEBER, 1992, p.364). Neste sentido, “De seu professor na sala de aula, o estudante deveria receber a faculdade de contentar-se com a execução ponderada de uma dada tarefa; de reconhecer os fatos, mesmo os que possam ser pessoalmente desagradáveis, e de distingui-los de suas próprias avaliações” (p.365). Isso porque Weber temia que os professores “que tornam suas preleções estimulantes mediante a intromissão de avaliações pessoais irão, a longo prazo, enfraquecer o gosto do estudante por análises empíricas ponderadas” (p.368). Em outras palavras, suas considerações sugerem que a possibilidade de doutrinação no ensino pode ter consequências pedagógicas difíceis de ser atenuadas.

O capitalismo, objeto central da crítica elaborada pela Geografia Crítica, é visto de uma maneira totalmente diferente por Weber. O conceito é profícuo quando se explora a noção de capitalismo como “espírito”, como componente fundamental da racionalidade do mundo moderno, ao contrário da visão marxista, na qual o capitalismo é apresentado estritamente como um modo de produção, que supostamente explicaria a sociedade e sua organização. Por isso, é preciso retomar o sentido original atribuído por Weber à função da ciência: “transformar em problema o que é evidente por convenção” (p.370), principalmente nos tempos atuais – em particular no que concerne ao espírito científico geográfico e à geografia escolar - , quando a relação com os supostos valores da transformação social talvez tenham ultrapassado os tênues limites entre valor e ciência, os quais garantem a mínima “objetividade” do conhecimento. Eis o problema da pesquisa: consciência crítica, liberdade, autonomia, cidadania, democracia e emancipação são conceitos-valores e o sentido que lhes é atribuído na ciência geográfica e no ensino de geografia podem revelar a existência ou não de doutrinação.

1.1.3 O individualismo metodológico

O referencial teórico adotado, a sociologia compreensiva, possui um princípio básico que será agora enfatizado. Neste ponto, a perspectiva weberiana é interpretada pelo sociólogo francês Raymond Boudon, cujas contribuições e esclarecimentos sobre a teoria original de Weber são importantes e auxiliam no entendimento do princípio básico da sociologia da ação: o individualismo metodológico.

A primeira observação a ser feita a respeito do princípio do individualismo metodológico reside na acepção deste individualismo, atentando-se para não confundi-lo com o individualismo moral ou o individualismo sociológico. No sentido metodológico, a noção de individualismo “implica apenas que, para explicar um fenômeno social, é necessário descobrir suas causas individuais, ou seja, compreender as razões que levam os atores sociais a fazer o que fazem ou a acreditar naquilo em que acreditam” (BOUDON, 1995, p. 33). Tal princípio metodológico é fundamental para esta pesquisa porque engloba de forma abrangente justamente aquilo que se pretende demonstrar, ou seja, o sentido doutrinário/ideológico da *ética geocrítica* expresso nas ações - produções teóricas - dos geógrafos pertencentes à essa corrente e nas conexões existentes com os sentidos estabelecidos pelos precursores da Geografia Socioambiental. A análise culmina em algumas produções dos teóricos do ensino de geografia e em livros didáticos de ambas as correntes, nos quais se encontram seus conceitos fundamentais e os conteúdos ambientais.

Algumas características do individualismo metodológico devem ser ressaltadas. Uma delas refere-se ao contexto do ator social.

O IM também não implica que se conceba o ator social como que suspenso numa espécie de vácuo social. Ele pressupõe, ao contrário, que o ator social foi socializado, que está em relação com outros atores, os quais, tal como ele próprio, ocupam papéis sociais, têm convicções etc. De um modo geral, o IM reconhece indiscutivelmente que o ator social se move dentro de um contexto que se lhe impõe em larga medida. Este princípio não implica, portanto, que se conceba a sociedade como uma justaposição de solidões calculistas. Veicula não uma imagem atomista, mas interacionista da sociedade, o que é certamente diferente. (BOUDON, 1995, p. 34)

Nesta pesquisa, os atores sociais são os próprios geógrafos, sendo suas ações aferidas por meio de suas produções teóricas. Diante da importância do contexto de tais produções e da socialização (ambiente social e acadêmico) a que foram submetidos seus autores, é imprescindível contextualizá-las para não as atomizar, já que a interação/relação social é fundamental para a compreensão almejada. É necessário contextualizar os momentos históricos e abordar as teorias sociais que influenciaram as ações dos atores a ser pesquisados, quais sejam, a influência da ditadura militar e da teoria crítica na Geografia Crítica e do ambientalismo e da questão ambiental na Geografia Socioambiental.

Outra característica essencial do individualismo metodológico é que ele “não proíbe (por que o faria?) que se agrupem os atores por categorias, desde que eles se encontrem numa situação análoga e se possa esperar observar, de sua parte, uma atitude semelhante a este ou àquele assunto”. Como a sociologia compreensiva estuda os fenômenos como consequência de causas individuais, é necessário “agrupar os atores por grupos abstratos, reuni-los por tipos ou, como se pode afirmar na esteira de Weber, insistindo no caráter simplificador deste processo, por tipos ideais” (BOUDON, 1995, p. 34).

Neste trabalho, os geógrafos, mais especificamente suas produções, conforme o referencial teórico-metodológico adotado, são concebidos em agrupamentos ideal-típicos como autores representativos respectivamente da Geografia Crítica, da Geografia Socioambiental, do ensino de geografia e da produção de livros didáticos. Como o objetivo da presente pesquisa é tentar compreender a formação e os efeitos da *ética geocrítica*, o individualismo metodológico adequa-se a essa tarefa, já que se trata de compreender “os fenômenos macroscópicos reconduzindo-os às suas causas microscópicas” e “estas causas devem ser assimiladas com grande frequência às razões (implícitas ou explícitas) dos atores” (BOUDON, 1995, p. 32).

1.1.4 O conceito de sentido da ação no esquema analítico weberiano

O conceito de sentido da ação é fundamental na matriz weberiana e será agora explicitado com o objetivo de esclarecer seus fundamentos, bem como as razões de sua adoção como referencial teórico-metodológico nesta pesquisa. Tem-se em vista que o propósito deste estudo é compreender as características essenciais do campo geográfico e do ensino de geografia no Brasil, a *ética geocrítica* e os efeitos dela resultantes.

Para compreender o sentido da ação social, é necessário primeiramente destacar o que o autor concebia como ação social: “significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 1998, p. 03). No caso, essa ação social refere-se às ações (produções teóricas) dos principais expoentes do pensamento geográfico brasileiro – Geografia Crítica e Geografia Socioambiental – desde o material produzido no bojo do movimento de renovação da Geografia no

período 1976-1983 até o dos dias atuais – ideias transmitidas pelos especialistas no ensino de geografia e pelos autores de livros didáticos em relação às duas perspectivas geográficas. Ou seja, serão investigados desde o período considerado como a origem da formação da *ética geocrítica* até o presente momento histórico, quando é possível sentir e identificar os efeitos dessa tendência. Portanto, é a relação social estabelecida entre os sujeitos/agentes através de seus escritos nas esferas da geografia acadêmica e escolar que pode fornecer o sentido da educação geográfica atual.

Isso significa que se faz necessário examinar inicialmente o conteúdo desse movimento nos próprios escritos dos principais autores da renovação. Para tanto, seguir-se-ão algumas referências indicadas por Armando Corrêa da Silva em seu balanço realizado sobre a renovação geográfica brasileira⁶, pois o próprio autor, além de traçar teórica e cronologicamente o avanço do movimento, participou ativamente e deu contribuições substanciais para essa renovação.

No entanto, é necessário estabelecer uma distinção entre a ação social e os demais tipos de ação. Conforme Cohn (1989, p. 26), a ação social para Weber é “uma modalidade específica de ação, ou seja, de conduta à qual o próprio agente associa um sentido”. Isso remete diretamente ao segundo conceito weberiano, o de sentido.

Segundo Gabriel Cohn, não há na obra de Weber uma definição clara de sentido, mas, no conjunto de seu raciocínio, pode-se considerar que, “quando se fala de sentido na sua acepção mais importante para a análise, não se está cogitando da gênese da ação mas sim daquilo para o que ela aponta, para o objetivo visado nela; para o seu fim, em suma” (COHN, 1989, p. 27). No caso, compreender o sentido da ação social dos geógrafos no movimento de renovação é imprescindível, pois aí está o germe daquilo que aqui se procura compreender. O que se entende por compreensão na teoria weberiana? Este conceito deve ser definido de modo a não causar confusão na análise, porque dá margem a várias interpretações e por isso é importante não extrapolar a noção original de Weber neste ponto.

⁶ Trata-se do artigo **A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983 (As geografias crítica e radical em uma perspectiva teórica)**, publicado no Boletim Paulista de Geografia nº 60, 2º Sem. 1983/1º Sem. 1984.

Embora Weber não tenha definido claramente o conceito de sentido, fica claro que este se “manifesta em ações concretas e que envolve um motivo sustentado pelo agente como fundamento da sua ação [...], e o conceito de motivo permite estabelecer uma ponte entre sentido e compreensão” (COHN, 1989, p. 27). Os conceitos weberianos só podem ser elucidados com base em seus encadeamentos; de forma que o significado de compreensão está atrelado aos conceitos de sentido e de ação social.

O sentido é responsável pelos processos de ação e é através do sentido que podemos apreender os nexos entre os diversos elos significativos de um processo particular de ação e reconstruir esse processo como uma unidade que não se desfaz numa poeira de atos isolados. Realizar isso é precisamente compreender o sentido da ação (COHN, 1989, p. 28).

Compreender exige, portanto, a reconstrução do encadeamento significativo do processo de ação. Aqui, emerge o conceito de agente individual, sendo preciso lembrar que, para Weber, o que se quer compreender não é o agente, mas o sentido de sua ação, já que o agente individual é o único capaz de conferir sentido às ações. Ainda, e isso é fundamental nesta pesquisa, o agente individual “é a única entidade em que os sentidos específicos dessas diferentes esferas da ação estão simultaneamente presentes e podem entrar em contato” (COHN, 1989, p. 29). Deste modo, o que se almeja compreender não são os geógrafos, aqui considerados agentes da ação fundadora da Geografia Crítica no Brasil, nem os autores preconizadores da Geografia Socioambiental, nem os dedicados ao ensino de Geografia ou à produção de livros didáticos, mas o sentido das ações expressas em suas produções teóricas.

Em face da diversidade de agentes e dos sentidos de suas ações, não é possível analisá-los em toda a sua abrangência. Por isso, Weber desenvolveu o instrumento de orientação e de elaboração de hipóteses denominado tipo ideal, que auxilia na compreensão de fenômenos sociais.

Trata-se de um quadro de pensamento, não da realidade histórica, e muito menos da realidade ‘autêntica’; não serve de esquema em que se possa incluir a realidade à maneira de exemplar. Tem, antes, o significado de um conceito-limite, puramente ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada (WEBER, 2001, p. 140).

É justamente nessa linha de raciocínio que se busca compreender a relação social estabelecida no campo do conhecimento geográfico e entre este e a geografia escolar. Quando se considera a importância da relação social em um grupo – nos termos weberianos –, o sentido das respectivas ações que deram origem a tal relação fornece um caminho analítico para o exame das produções teóricas dos atores envolvidos na relação – produção do conhecimento geográfico - entre as esferas acadêmica e escolar. Embora a importância da relação social que articula ciência e ensino seja abordada por Callai em outro contexto, este contribui para explicar os procedimentos que serão adotados nesta pesquisa.

[...]. Necessitamos ter clareza dos pressupostos da ciência com que trabalhamos, engendrar novas formas pedagógicas para dar conta do ensinar e do aprender e entender que a aprendizagem supõe inequivocamente uma relação social com aqueles com quem estamos convivendo no processo de aprendizagem, seja concretamente como pessoas, seja por meio da produção do conhecimento que já foi realizado e ao qual estamos tendo acesso (CALLAI, 2013, p. 158)

Abordam-se aqui, portanto, a ação original dos geógrafos no período da renovação 1976-1983, quanto à instituição de um determinado *ethos* no campo geográfico brasileiro, e a relação social estabelecida desde então com as outras esferas – produção acadêmica da Geografia Socioambiental, ensino de Geografia e também os livros didáticos desta disciplina. Verticalizando, assim, a ação social dos geógrafos, pode-se, por meio de suas obras, obviamente, as mais representativas, analisar a relação social entre eles em cada esfera da ação. Ou seja, pode-se elencar de maneira ideal-típica as obras dos autores expoentes do movimento de renovação, as dos geógrafos que forjaram a tendência da Geografia socioambiental, as dos expoentes da produção acadêmica sobre o ensino da disciplina e os principais livros didáticos de cada corrente ou tendência geográfica da atualidade no nível de ensino médio, bem como focalizar as concepções sobre a questão ambiental expressas nessas tendências.

Se, para Weber, a compreensão do sentido da ação deve ser buscada nos indivíduos, isso não quer dizer que as instituições não exerçam um papel importante em relação ao sentido da ação. Isso porque, para compreender o caráter da ciência geográfica e da geografia escolar, devem-se agrupar os indivíduos de modo típico-ideal – geocríticos, por exemplo -, sendo necessário considerar as instituições por

meio dos indivíduos que lhes conferem o caráter. Portanto, é nos indivíduos que representam as instituições que deve ser procurado o sentido das mesmas.

A noção weberiana do individualismo metodológico fornece subsídios para uma aproximação com a filosofia da educação de Olivier Reboul, que elaborou uma teoria da doutrinação atribuindo maior peso à instituição do que ao indivíduo. Neste sentido, como será examinado a seguir, é possível e pertinente a conjugação indivíduo/instituição no tratamento do problema de pesquisa, pois, como sugere Reboul, “O mestre mais independente está numa escola; ou, quando menos, deve seguir uma tradição, livros, programas, preparar para exames, etc.” (p.20).

1.2 A filosofia da educação de Olivier Reboul e a distinção entre ensino e doutrinação

A distinção entre ensino e doutrinação é aqui fundamental, porque, embora tais noções sejam basicamente antagônicas e, em termos teóricos, possuam significados amplamente conhecidos, muitas vezes de forma pejorativa, poucos autores dedicaram atenção a tais conceitos de modo a operacionalizá-los em termos analíticos. No Brasil, por exemplo, não se tem informação de teorias que expressem interesse científico pelo assunto. Desse modo, foi preciso procurar “à lupa” aporte teórico sobre o tema, o que levou ao contato com a obra do filósofo Olivier Reboul, autor cujas contribuições foram imprescindíveis para a discussão. Por isso, com base nas ideias deste filósofo da educação, fundamenta-se, a partir de agora, as noções de ensino e de doutrinação que são utilizadas na pesquisa.

A principal preocupação de Olivier Reboul em relação ao ensino consiste basicamente na distinção entre este e doutrinação. Este termo, antes da elaboração teórica desse autor, não havia sido ainda problematizado a contento de modo a ser diferenciado solidamente de ensino. Destaca-se a pertinente indicação preliminar de Reboul acerca dos fins de um ensino verdadeiro:

[...] qualquer que seja o seu conteúdo, formar seres adultos: seres capazes de assumir sua responsabilidade e manter seu compromisso, pensar por si mesmos, respeitar os fatos, ainda quando vão contra sua vontade, e ouvir os outros, ainda quando os contradigam. Todo ensino que se afasta desse fim me parece contra-ensino. (REBOUL, 1980, p. XV)

A primeira parte dessa definição da função essencial do ensino está totalmente de acordo com a visão predominante na filosofia da educação brasileira, qual seja, a de que o objetivo da educação é formar seres adultos. No caso específico da pedagogia histórico-crítica – dominante no Brasil – a formação de seres adultos é traduzida no sentido de emancipação, consciência crítica e autonomia e, deste modo, está em consonância com as grandes discussões filosófico-pedagógicas. O problema surge quando se questiona o que se entende por emancipação, criticidade e autonomia.

Porém, na segunda observação de Reboul, uma divergência fundamental pode ser identificada: necessidade de se respeitar os fatos e de se pensar por si mesmo, o que só é possível em uma “atmosfera” de livre escolha e não no campo do já pensado, do “receituário”. Será mesmo possível, com a supervalorização da função política e da transformação social em detrimento da análise ponderada da realidade social, atingir os verdadeiros fins do ensino? O que se pretende com essa indagação? Discutir uma contradição na base dos objetivos perseguidos na educação brasileira a partir de sua fundamentação teórica e da sua definição do que é o ensino. É compreensível o desejo de transformar o mundo, mas será possível atingir tal objetivo sem comprometer o ensino, ou, em outras palavras, sem doutrinação?

De todo modo, as palavras de Reboul já indicam o caminho para a distinção entre ensino e doutrinação, o que implica o confronto teórico do autor com a filosofia pedagógica anglo-saxônica que, no mesmo período histórico, décadas de 1970 e 1980, também se debruçava sobre esse problema educacional. Procurando as causas pelas quais um ensino é ou se transforma em doutrinação, a filosofia anglo-saxônica indicava três possíveis explicações: a intenção ou “a vontade de utilizar os métodos e os conteúdos do ensino para fins contrários aos seus, para doutrinar”; o conteúdo da doutrina ou “o ensino ao qual falta objetividade, ou ao qual falta neutralidade”; e a maneira ou “o fato de recorrer a métodos autoritários” (REBOUL, 1980, p. 24). Entre os representantes dessa filosofia, o pedagogo neozelandês I. Snook, autor do livro “Educação e doutrinação” (1974), defendeu a tese da intenção como o principal critério de identificação da doutrinação.

Para Reboul, não é pertinente escolher entre esses três critérios, pois eles podem ser reduzidos a um só, embora a doutrinação influa em todos eles. Refutando a adoção do critério exclusivo da intenção de doutrinar, o autor refuta indaga: mesmo tendo o doutrinador uma intenção, qual seria? “Tudo parece provar que quem doutrina

não tem a intenção de doutrinar, mas de ensinar” (p. 27). Isso porque “o próprio doutrinador é doutrinado” (p. 29) e também é perfeitamente possível que haja doutrinação sem doutrinador.

Assim também, o ensino pode tornar-se doutrinação sem que determinado mestre, seja responsável. De fato, é a instituição que ensina. E é a instituição que doutrina. E o consegue muito melhor que um indivíduo. Pois a doutrinação é empresa a longo prazo (REBOUL, 1980, p. 30).

Os documentos oficiais norteadores da educação – no caso nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros, e, no caso estadual, as Propostas Curriculares Estaduais - expressam os sentidos da educação oficial, institucional. A principal contribuição da filosofia rebouleana para a discussão do tema da doutrinação está em sua perspicácia ao situar o processo no nível institucional, difuso, e não apenas no nível individual. Por ser obra de uma instituição, aqui entendida em sentido lato, - no caso, a ciência geográfica brasileira, a geografia escolar e a educação brasileira, institucionalizadas pelos indivíduos que as representam –, a doutrinação pode muito bem se confundir com o ensino oficial, ainda que jamais seja este o seu objetivo.

Eis a aproximação possível com o individualismo metodológico de Weber: a doutrinação deve ser identificada e analisada a partir das instituições responsáveis pelo ensino. Assim, no caso do ensino de geografia no Brasil, é preciso ir às fontes que se institucionalizaram e que norteiam esse ensino e, no caso da Geografia Crítica, da Geografia Socioambiental, das Pesquisas sobre o ensino de Geografia, da Filosofia Pedagógica dominante (Pedagogia histórico-crítica) de Saviani, da Pedagogia crítica de Freire e dos livros didáticos, devem ser examinadas as produções teóricas dos autores que representam cada segmento mencionado.

Será então o conteúdo daquilo que é ensinado – conforme os filósofos anglo-saxões - o fator decisivo na geração de doutrinação? Não. Para Reboul, “A doutrinação não depende do conteúdo das doutrinas ensinadas, mas da ideologia que lhes subtende o ensino”. Nesse sentido, “[...]. Doutrinar é inculcar a ideologia como se não fosse ideologia. Então, a doutrina não esclarece o pensamento, aprisiona-o” (REBOUL, 1980, p. 53).

Portanto, será possível ensinar com base em qualquer doutrina, e até acreditar em determinadas doutrinas, como, por exemplo, o marxismo, e não doutrinar? Sim, conforme o pensamento filosófico-pedagógico do autor, no qual esta pesquisa se fundamenta, “O verdadeiro ensino consiste [...], em fazer tomar consciência da ideologia como tal. E, por isso mesmo, em privá-la de seu poder essencial: a dissimulação” (REBOUL, 1980, p. 53).

Eis a palavra-chave da definição do conceito de doutrinação de Olivier Reboul: dissimulação. Segundo ele, a doutrinação “é uma ação que não pode vingar sem dissimular-se”; assim, jamais se terá notícia na área educacional de expressões como “‘eu doutrino’, ‘nós doutrinamos’“, porque “o próprio fato de enunciá-las tornaria impossível o ato que designam, já que a condição primeira de toda doutrinação é dissimular-se. Doutrinar é fazer o que a gente não diz” (REBOUL, 1980, p. 3).

E o método? A doutrinação pode ser identificada somente pela maneira como o ensino se realiza? Não.

O método não basta para definir a doutrinação, pois o mesmo método pode servir tanto para doutrinar quanto para ensinar. Aprender de cor a tabuada de multiplicação ou os verbos fortes alemães pode ser útil ao aluno, sobretudo se ele sente, por si mesmo, sua necessidade. Em compensação, um “livre debate” para saber se Deus é um em três pessoas, ou, ainda, se o verdadeiro marxismo é o dos russos ou o dos chineses, pode ser um meio eficaz de doutrinação, pois o debate repousa numa petição de princípio que ele reforça dissimulando-a” (REBOUL, 1980, p. 73).

Portanto, o método de ensino utilizado, mesmo sendo voltado aparentemente para a liberdade, como o exemplo dado pelo autor, pode servir tanto ao ensino quanto a doutrinação. Então, qual seria o critério de distinção fundamental entre ensino e doutrinação? Não é “nem a intenção, nem a doutrina, nem o método. Sem dúvida intervêm todos os três, mas o fator decisivo está para além” (REBOUL, 1980, p. 74).

Os três critérios, embora intervenham na doutrinação e, por isso, devam ser levados em conta, não bastam para distinguir o ensino da doutrinação. A contribuição da tese do método é que ela “permite qualificar de doutrinação não este ou aquele processo pedagógico, mas toda pedagogia que sacrifique seja a verdade, seja a liberdade do aluno (as duas, aliás, estão ligadas) e se desvie, assim, do fim do ensino”. A tese da doutrina também é interessante porque “permite ver que não é o conteúdo do ensinado que faz a doutrinação, mas a ideologia, a qual reduz o aluno à condição de um simples meio a serviço da coletividade e do poder. Aqui, ainda, é traído o fim

do ensino”. E a tese da intenção, defendida principalmente por Snook (1974), pode ser rejeitada, “não, porém, o argumento no qual se apoia, isto é, que a doutrinação é um erro. Ora, o ensino é culpado desde que faça crer em vez de compreender e portanto se desvie de seu fim” (REBOUL, 1980, p.75).

Eis, finalmente, o verdadeiro critério para analisar a doutrinação e distingui-la do ensino: “O fim é, pois, realmente, o que distingue entre doutrinação e ensino. Se é uma perversão do ensino, é que a doutrinação se desvia, ensinando, dos fins do ensino”. Ainda, “a doutrinação é ensino pervertido (por força de seu objetivo), mas, ainda assim, é ensino [...]” (REBOUL, 1980, p. 76). Nesse sentido, o fim ou os fins do ensino é que devem ser analisados prioritariamente, se os objetivos são identificar e compreender a doutrinação. No caso desta pesquisa, isso será feito nos capítulos subsequentes.

Seja qual for o caso de doutrinação, ele apresentará uma ou algumas das características comuns aos treze exemplos discutidos por Reboul ao abordar as premissas ou as consequências do ensino. A seguir, problematizam-se tais exemplos de doutrinação, os quais foram utilizados como orientação ao longo da pesquisa.

1.2.1 Exemplos de doutrinação: casos que versam sobre as premissas do ensino

Os exemplos expostos a seguir tratam de casos de doutrinação que incidem sobre as premissas do ensino. São casos que podem parecer muito distantes do que é hoje o ensino, porém, é pertinente examiná-los e compará-los com o espírito identificado nas fontes pesquisadas.

Primeiro caso: **ensinar doutrina perniciosa**. A questão fundamental reside no erro, mas “ensinar um erro não é, propriamente, doutrinação”, porque, em certos casos, não se têm outras teorias a respeito de determinado assunto. “A doutrinação é outra coisa. Implica que o erro é pernicioso” (REBOUL, 1980, p. 4).

Segundo caso: **utilizar o ensino para propagar doutrina partidária**. “Já não se trata do ensino de uma doutrina perniciosa, mas de uma doutrina partidária, a qual não cabe, pois, num ensino que se deva dirigir a todas as crianças [...]”. O problema não está na propagação de uma opinião partidária, mas sim de ocorrer “em lugar não destinado a isso, principalmente na escola [...]”. Neste caso, “os que ensinam se

servem de sua autoridade para propagar doutrina partidária como se não o fosse, como se tivesse a objetividade das matérias do programa” (REBOUL, 1980, p. 5).

Terceiro caso: **fazer aprender sem compreender aquilo que deveria ser compreendido**. “Aqui, já não é o conteúdo da doutrina que importa, mas a maneira pela qual é inculcado [...]”. Doutrinação não é exatamente fazer aprender sem compreender, porque muitas coisas são aprendidas, como, por exemplo, nomes, fórmulas, entre outras; “A doutrinação começa quando a gente aprende sem compreender aquilo que poderia aprender inteligentemente, porque corre, então, o risco de ficar para sempre sem gosto por compreender” (REBOUL, 1980, p. 5, 6).

Quarto caso: **utilizar, para ensinar, o argumento de autoridade**. Afirmções como “Mao o escreve, pois toda gente pensa assim, pois que estou lhe dizendo” são exemplos de argumento de autoridade. Não importando se o conteúdo é verdadeiro ou não, é doutrinação “porque não se deixa às pessoas a possibilidade de descobrir, por si mesmas, que são tratadas como menores eternos”. Embora se apele para a inteligência, o raciocínio ou o juízo, estes serviriam somente para interpretar as “palavras da autoridade, mas sempre orientando-se de tal sorte e limitando de tal sorte as possibilidades de refletir, que o doutrinado não sairá mais dos trilhos nos quais foi posto” (REBOUL, 1980, p. 6, 7).

Quinto caso: **ensinar com base em preconceitos**. Quando as opiniões preconcebidas comandam “todas as atitudes ulteriores: avaliações, seleção de fatos, respostas às objeções, etc. Então, o pensamento já não se explica por meio de razões, e sim por causas, isto é, forças exteriores a ele, e que ele não controla [...]”. Neste caso, a doutrinação “incide no conteúdo e não na forma. [...], um ensino tendencioso não é, necessariamente falso; simplesmente elimina tudo quanto poderia pô-lo em dúvida” (REBOUL, 1980, p. 7).

Sexto caso: **ensinar com base em uma doutrina como se esta fosse a única possível**. Aqui, a questão não é ensinar com base em uma doutrina, já que sem doutrina não haveria ensino. O fato é que “um professor pode ensinar história segundo o modelo marxista [...]” e nem por isso estaria doutrinando, pois a doutrinação começa quando se tenta “convencer, e convencer-se, de que seu modelo é o único válido”. Esse caso é um exemplo de sectarismo, “adesão estreita a uma doutrina, intolerante para quanto dela difira. Doutrinar não é, pois, ensinar a doutrina, mas o desprezo” (REBOUL, 1980, p. 7, 8).

Sétimo caso: **ensinar como científico aquilo que não o é**. A doutrinação “aparece quando uma doutrina se arroga abusivamente o nome de ciência. Caberá falar de ‘socialismo científico’ [...]? Doutrinamos quando ensinamos dogmaticamente, quando atribuímos ao que não passa de crença pessoal, ou coletiva, a modalidade de saber objetivo [...]” (REBOUL, 1980, p. 8).

1.2.2 Exemplos de doutrinação: casos que versam sobre as consequências do ensino

Oitavo caso: **não ensinar senão os fatos favoráveis à sua doutrina**. Trata-se do ensino orientado, “que exclui todos os fatos contrários a seu ponto de vista, ponto de vista que pode ser quer um preconceito, quer uma doutrina declarada [...]”. Como isso é possível sem incorrer em mentiras? “Um ensino pode ser orientado sem jamais mentir, no sentido positivo do termo. Basta-lhe silenciar os fatos que o contestam ou minimizá-los [...]”. Ainda, “Em certos casos, o silêncio pode tornar-se violência, a censura, o índice são meios típicos de doutrinação, pois impedem as pessoas de informar-se” (REBOUL, 1980, p. 8, 9).

Nono caso: **falsificar os fatos para apoiar a doutrina**. Nesse exemplo, “o ensino não é mais somente tendencioso, é mentiroso. O doutrinador, com efeito, inventa fatos, torce as estatísticas, fabrica testemunhos, falsifica”. Contudo, as mentiras raramente são flagrantes. “Procede, antes, por exageração ou por omissão, mais por fatos truncados que por fatos trucados [...]” (REBOUL, 1980, p. 9, 10).

Décimo caso: **selecionar arbitrariamente esta ou aquela parte do programa de estudos**. Nesta seleção, “A doutrinação começa quando damos à escolha pedagógica sentido ideológico, e desprezamos aquilo que excluímos [...]”. Quem doutrina neste caso? “Pode ser determinado professor que escolhe no programa em função de suas tendências”, mas também pode ser “a instituição responsável pelo programa; então, o arbítrio é de toda uma sociedade. Temos aqui os dois tipos de doutrinação: por sectarismo e por conformismo” (REBOUL, 1980, p. 10).

Décimo primeiro caso: **exaltar, no ensino, determinado valor em detrimento dos outros**. A exaltação, em si, não é doutrinação, mas sim quando, “para celebrar” determinado personagem ou fato histórico, “denegramos” o oponente e “vice-versa”. De qualquer forma, trata-se de “ensino polêmico, que não pode pregar um

valor senão em detrimento de outro”. Na verdade “trata-se de ensino maniqueísta” que “convém, aliás, à mentalidade infantil, que, como a da massa, funciona segundo a lógica dicotômica; não conhece meio-termo entre o bem e o mal [...]” e por isso “jamais admitirá que um adversário possa ter, por vezes, razão” (REBOUL, 1980, p. 11).

Décimo segundo caso: **propagar o ódio por meio do ensino**. Este caso “é típico do fanatismo”; o espírito doutrinário “é muitas vezes, se não sempre, baseado no ódio”, pois “não podemos odiar um ‘erro’ sem dar-lhe uma feição; o ódio [...] precisa de inimigos de carne e osso, ‘traidores’, ‘sabotadores’, ‘envenenadores’ – culpados” (REBOUL, 1980, p. 11, 12).

Décimo terceiro caso: **impor a crença pela violência**. Este último exemplo elencado pelo autor é um caso-limite, já que “a violência é, em geral, percebida por suas vítimas, ao passo que é próprio da doutrinação dissimular-se como tal”. Assim, “A violência pode fazer falar, não fazer crer; coage os corpos, não coage os pensamentos”. No entanto, “O pensamento é livre, certamente; mas cumpre, ainda, que exista. Se se colocam os indivíduos em uma situação tal que não têm mais o poder de refletir, que podem crer senão aquilo que lhes queremos fazer crer? ”. De todo modo, se “a violência produz não a crença, mas a desconfiança. Resta a violência indireta, como a censura, a chantagem, a sedução, que podem reprimir o pensamento crítico e pessoal” (REBOUL, 1980, p. 12, 13).

O importante é que o conceito de doutrinação de Reboul possui uma sofisticação analítica que elimina possíveis querelas e argumentações rasas no debate entre pontos de vista antagônicos. A sutileza da doutrinação é a causa da sua eficácia. É necessário que fique bem claro desde já que, provavelmente, nenhum dos pesquisadores aqui mencionados assumiria que a doutrinação seria uma intenção em suas obras. De sua perspectiva, eles estariam apenas apresentando seus estudos. Nesse sentido, estariam sendo realmente sinceros ao negar que estariam fazendo doutrinação, já que esta é o que as pessoas não dizem. Portanto, esta abordagem polêmica visa apenas promover o debate.

Em termos teórico-metodológicos, há uma convergência que torna possível estabelecer uma articulação entre as ideias de Max Weber e de Olivier Reboul, sobretudo no que concerne às funções da ciência e do ensino e ao conceito de doutrinação. Com base em suas ideias, é possível conjugar indivíduo e instituição na presente pesquisa.

1.3 A *ética geocrítica*: invisibilidade e dominância

Existem certas ideias que, pela própria dominância, acabam se tornando invisíveis para a maior parte dos observadores. É o caso da *ética geocrítica*. Se a Geografia Crítica é reconhecida como corrente do pensamento geográfico, seu espírito é muito mais abrangente e eficaz do que ela própria, até mesmo, talvez, por sua natureza difusa e dissimulada.

Embora a frente ética/ideológica na constituição da Geografia Crítica tenha sido identificada por alguns geógrafos, como Antonio Carlos Robert Moraes e Armando Correia da Silva, pouco ou quase nada se fala da permanência de seu espírito na ciência geográfica da atualidade, já que esse espírito é concebido como componente apenas de sua referida corrente geográfica. Nesta pesquisa, procura-se preencher essa lacuna, tornando visível o poder e a influência determinante dessa ética nas pesquisas e na geografia escolar.

A *ética geocrítica* é o fundamento essencial que permeia os estudos geográficos, no sentido deliberado de atribuir ao capitalismo a responsabilidade pelas mazelas socioespaciais ou dissimulado de defender a priori determinadas causas das denominadas minorias sociológicas, atingindo, em última instância, o próprio capitalismo e a democracia. Refere-se, portanto, ao caráter, ao espírito da ciência geográfica e da geografia escolar. Nesta pesquisa, enfatiza-se a questão socioambiental como uma das formas dissimuladas da permanência e da dominância da *ética geocrítica*.

Retome-se aqui a diferença fundamental estabelecida por Weber entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade. A primeira refere-se à consciência, às certezas e, conseqüentemente, às respostas prontas; a segunda é realista, analítica, e, por isso, cautelosa. Elas não são mutuamente excludentes, porém, a exacerbação da ética da convicção em detrimento da ética da responsabilidade pode gerar conseqüências funestas, seja para a ciência seja para a educação. Assim, o mais importante aqui é identificá-la e percebê-la como tal, a fim de mensurar sua influência.

1.4 O conceito de ideologia

O conceito de ideologia é polissêmico e, por isso, ao utilizá-lo, é necessário esclarecer o que se pretende dizer. Existem várias definições de ideologia. Segundo

Terry Eagleton, um dos autores que realizou um exame exaustivo do tema, não existe uma definição final de ideologia: cada uma de suas definições possíveis possui seus fundamentos, sendo utilizada conforme as circunstâncias. Eis alguns significados do termo elencados pelo autor:

- > processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- > corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social;
- > ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- > ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- > comunicação sistematicamente distorcida;
- > aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- > formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- > pensamento de identidade;
- > ilusão socialmente necessária;
- > conjuntura de discurso e de poder;
- > veículo por meio do qual atores sociais conscientes entendem seu mundo;
- > conjunto de crenças orientadas para a ação;
- > confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;
- > oclusão semiótica;
- > meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
- > processo pelo qual a vida social é convertida em realidade natural. (EAGLETON, 1997, p. 15 e 16).

Esta vasta lista – que poderia ser ainda acrescida – torna possível perceber a elasticidade dos significados do termo ideologia e, por isso, é inevitável a opção por um ou alguns deles para se nortear o presente estudo. Em termos analíticos, como se sustenta aqui que a ideologia foi o fundamento essencial para a formação da *ética geocrítica*, três dos significados listados parecem se articular de forma produtiva. Se a pesquisa se orientar pela conjugação conceitual de que ideologia pode ser ao mesmo tempo “um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe

social; o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo”, e um “conjunto de crenças orientadas para a ação”, é possível analisar os atores sociais da perspectiva mais abrangente do conceito de ideologia. Isso porque as ideias de um grupo – no caso, as dos geógrafos – e a forma pela qual eles entendem seu mundo, ou seja, o mundo da ciência e da educação com suas funções e objetivos, constituem-se em um conjunto de crenças que orientam suas ações, suas produções teóricas. Assim, os três significados se articulam e versam sobre a visão de mundo dos atores sociais.

Portanto, logicamente, aqui se rejeita a famosa formulação de Marx de que a ideologia seria uma falsa consciência. Embora se acredite que esta seja uma das concepções a ser examinada no próprio decorrer do estudo – a ideologia subjacente à geocrítica -, é necessário esboçar tal concepção. Para tanto, é pertinente recorrer à elaboração teórica de uma autora que fertilizou o debate sobre o tema em uma obra que se tornou um marco sobre a ideologia no Brasil.

Trata-se de Marilena Chauí que, em seu livro “O que é ideologia”, elaborou uma definição que se tornou muito utilizada na academia brasileira. Para ela, primeiramente, o processo de produção da ideologia tem início “como um conjunto sistemático de ideias que os pensadores de uma classe em ascensão produzem para que essa nova classe apareça como representante dos interesses de toda a sociedade [...]”. Em seguida, se torna “aquilo que Gramsci denomina de senso comum, isto é, ela se populariza, torna-se um conjunto de ideias e de valores concatenados e coerentes, aceitos por todos os que são contrários à dominação existente e que imaginam uma nova sociedade que realize essas ideias e esses valores [...]”. Enfim, “uma vez sedimentada e interiorizada como senso comum, a ideologia se mantém, mesmo após a vitória da classe emergente, que se torna, então, classe dominante” (CHAUÍ, 1980, p. 41e 42).

O problema dessa noção de ideologia está na ênfase colocada na classe dominante como produtora e detentora da ideologia dominante. Pergunta-se: qual é a classe dominante atualmente? Existe uma ideologia dominante ou existem várias ideologias em conflito? Tudo indica que trabalhar com o conceito marxista de ideologia não leva a lugar algum em termos explicativos. A autora continua:

[...] em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (CHAUÍ, 1980, p. 33).

É preciso concordar com a afirmação de Chauí de que a ideologia está diretamente relacionada à dominação. Porém, a autora e os marxistas, de um modo geral, concebem os indivíduos como uns alienados que não percebem que a ideologia dominante seria a da classe dominante e acabam por reproduzi-la e naturalizá-la. Por isso, a concepção marxista de ideologia está atrelada à noção de alienação:

O que torna objetivamente possível a ideologia é o fenômeno da alienação, isto é, o fato de que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Razão, Estado, destino, etc.), de sorte que as ideias quotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia (CHAUÍ, 1980, p. 33 e 34).

Será mesmo possível que os indivíduos vejam a realidade de forma invertida? O importante aqui é que a doutrina marxista parte sempre do pressuposto de que os indivíduos necessitam se desvencilhar da ideologia dominante. O mesmo ocorre com a doutrina neomarxista⁷ e, embora esta pareça dar um tratamento que respeita a diversidade ideológica da sociedade, o fato é que ela desemboca no tratamento da ideologia como algo específico da classe dominante.

Chauí enfatiza ainda a necessidade de uma verdadeira teoria para desalienar os indivíduos e, com isso, destruir a ideologia dominante: “[...] enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto a teoria não mostrar o significado da prática imediata dos homens, enquanto a experiência comum de vida for mantida sem

⁷ O termo designa um movimento de pesquisas e ideias que se desenvolveu nas décadas de 1960 e 1970 em nível internacional e mais particularmente na França. Conforme o sociólogo francês Raymond Boudon, “Ele se caracteriza pelo fato de tentar explicar toda instituição por seus efeitos macrossociais supostos. Deste modo, explicar, nesta trajetória de pensamento, é responder a questão sobre ‘a que isto serve?’. Para o que serve a prisão (Foucault), a escola (Althusser, Bourdieu), a cultura (Bourdieu), a cidade (Castells), o Estado (Miliband)? Pois, diante desta questão (a quem serve?), a resposta se conhece a priori: às classes dominantes [...]” (BOUDON, 1995, p. 290)

crítica e sem pensamento, a ideologia se manterá” (p. 33). Obviamente, a crítica e o pensamento necessários eram os postulados do marxismo.

Tudo indica que o clamor da filósofa foi atendido pela intelectualidade brasileira, fazendo escola e história nas ciências sociais. No caso da Geografia Crítica, que emergia concomitantemente à elaboração desta “tradução” da concepção marxista de ideologia para o ambiente brasileiro, a ideologia, conforme exposta acima, parece ter sido a viga mestra das produções dos geógrafos no movimento de renovação. Parece que os geocríticos levaram, realmente, às últimas consequências a suposta necessidade de uma “verdadeira teoria” contra a ideologia dominante.

Após esta breve incursão pelo conceito de ideologia de viés marxista, considera-se necessário elucidar e demonstrar a pertinência do conceito de ideologia aqui adotado. Nessa questão, mais uma vez, as palavras de Reboul esclarecem e iluminam o caminho da pesquisa. Reconhecendo a impossibilidade de inexistir alguma doutrina para o ensino, pois, sem esta, não haveria ensino, o autor, ao mesmo tempo em que define a ideologia, coloca-a em seu devido lugar em relação ao ensino.

Notemos de começo que, se o ensino não pode dispensar a doutrina, isso não significa que esteja, necessariamente, a serviço de uma ideologia. **A ideologia não é a doutrina: é um complexo de crenças coletivas que precede todo pensamento individual e faz que o pensamento individual se situe sempre num “já pensado”, o qual determina a linguagem e as categorias de que ele se serve, os problemas que a si mesmo propõe, ou não se propõe, as experiências que integra e aquelas que rejeita.** Não pode, pois, tomar consciência de si mesma sem destruir-se. Enquanto a doutrina pode confessar-se como doutrina, a natureza da ideologia é dissimular sua natureza de ideologia (REBOUL, 1980, p. 47).

Essa definição de ideologia é adequada a este estudo, no qual se analisa a ideologia no sentido do “já pensado”. Conforme Reboul, o fato de uma ideologia estar a serviço de uma coletividade, não quer dizer que seja a da classe dominante, porque, se assim fosse, dever-se-ia “renunciar a toda distinção entre ensino e doutrinação”. A tão propalada afirmação de que não existe sociedade sem ideologia e que não se deve transmiti-la pelo ensino já fora refutada por Reboul naquele momento – final da década de 1970 – em razão da complexidade da organização social, pois isso só era aplicável a uma sociedade arcaica. Segundo ele,

[...]. Uma sociedade tão complexa como a nossa contém, na realidade, várias ideologias diferentes, quiçá opostas; [...]. Nada prova, por outro lado, que a ideologia da classe dominante seja a ideologia dominante; tudo parece provar, ao contrário, que uma sociedade complexa é repartida entre ideologias em que todas procuram dominar. A tese da ideologia dominante vale, em rigor, para os países totalitários; e generalizar essa tese corresponde a abolir a distinção entre os países totalitários e os que não o são. [...] (REBOUL, 1980, p. 48).

Considera-se que, no mundo globalizado de hoje, em que a sociedade se tornou ainda mais complexa, as ponderações desse filósofo são atuais e pertinentes. Nessa linha de raciocínio, Reboul arremata a questão da ideologia, entrelaçando-a com a questão da doutrinação e sugere dois tipos de ideologia, correspondentes respectivamente a dois tipos de doutrinação. São eles: o tipo conformista que consiste na “inculcação das crenças tradicionais de uma dada sociedade [...]” e o tipo sectário, no qual “não se tenta mais inculcar as crenças tradicionais, mas, ao contrário, uma ideologia que as conteste”. Ambos os tipos de ideologia são doutrinação. O primeiro, porque “abafa o pensamento sob os preconceitos sociais”; e o segundo, porque “o encerra num gueto cultural”. O fato é que “Nos dois casos, o aluno é sacrificado à ideologia” (p. 48). Um sacrifício à ideologia, este é o preço de um ensino que foi pervertido e transformado em doutrinação. Será o caso do ensino de geografia no Brasil? Ou não? A resposta é a tese central deste estudo.

CAPÍTULO 2

DA ÉTICA GEOCRÍTICA À ÉTICA SOCIOAMBIENTAL: O CARÁTER DOUTRINÁRIO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Nesta parte do trabalho, busca-se, inicialmente, caracterizar as tendências do pensamento geográfico brasileiro – Geografia Crítica e Geografia Socioambiental –, sobretudo no que concerne às respectivas concepções sobre a relação homem-natureza para, a partir daí, verificar o sentido atribuído por ambas à questão ambiental. Em seguida, verificam-se as conexões ideológicas existentes entre elas e a continuidade dos princípios da ética geocrítica na abordagem socioambiental, a fim de se identificar se há ou não um sentido doutrinário no campo científico geográfico brasileiro.

2.1 Geografia Crítica no Brasil: a origem da *ética geocrítica* e o papel da ideologia em sua formação

Para compreender a *ética geocrítica*, é necessário, primeiramente, identificar e caracterizar a teoria que norteou a Geografia Crítica no bojo do movimento de renovação geográfica. Para tanto, inicialmente, nada mais indicado do que recorrer aos próprios estudos dos geógrafos que participaram do movimento de renovação da Geografia – institucionalização da Geografia Crítica – e posteriormente destacar as influências dessa corrente na contemporaneidade.

Um fato que chama a atenção é que foram utilizados os termos ética e ideologia na definição do sentido e do caráter da Geocrítica. Antônio Carlos Robert Moraes considerou o movimento de renovação como a formação de uma “unidade ética” no “embate ideológico” no campo do conhecimento geográfico, que, segundo ele, refletia no plano da ciência a “luta de classes na sociedade capitalista” (MORAES, 1995, p. 131 e 132). Armando Corrêa da Silva caracterizou o movimento como “frente ideológica”. No entanto, para os geógrafos, a ideologia assumia dois sentidos:

‘todo discurso é ideológico’ (a ideologia como atributo do conhecimento) e ‘só é ideologia a falsa consciência’ (a ideologia não é um atributo do conhecimento, mas, ao contrário, precisa ser combatida, para que se ponha o verdadeiro conhecimento) (SILVA, 1983, p. 133).

No balanço elaborado pelo autor sobre o movimento de renovação da Geografia, ele detectou a teoria social cujos fundamentos foram absorvidos pela geocrítica. Ao analisar as categorias utilizadas pelos geógrafos, verificou que a maioria delas “pertencem principalmente ao marxismo [...]” e que “A situação do discurso crítico radical é, então, a de uma frente ideológica polarizada pelas categorias do materialismo histórico e dialético”. O mais importante para os geocríticos naquele momento era, “[...] antes de tudo, preservar aquela situação de frente ideológica” (p. 132 e 133). Ou seja, a ideologia, seja qual for a acepção utilizada, serviu de base para a fundação da geocrítica no Brasil. Só que, conforme será demonstrado, o papel da ideologia não ficou restrito àquele momento; sugere-se aqui que essa constituição ideológica deu origem a uma *ética geocrítica* que, no Brasil, continua alimentando o espírito do campo do conhecimento geográfico e da geografia escolar.

É necessário salientar essas duas acepções de ideologia na origem da geocrítica, já que, na atualidade, de forma matizada e de acordo com as tendências do pensamento geográfico, ambas parecem estar presentes nessa ciência. A acepção de ideologia enquanto falsa consciência que deveria ser afastada do conhecimento geográfico embasa-se no marxismo e fornece uma maneira de conceber a sociedade ou os indivíduos como alienados que necessitariam ver as coisas como realmente são, o espaço como realmente é, ver a essência e não apenas a aparência. A outra acepção, a de que todo conhecimento é ideológico – bem ao estilo atual dos pós-modernos –, fornece aparentemente certa liberdade para a produção do conhecimento geográfico, já que não é preciso se preocupar com o fato de que aquilo que se defende deva ser demonstrado rigorosamente, pois todos teriam o direito de expressar sua ideologia, inclusive os cientistas sociais, cujo compromisso social assumido no seio do movimento era prioritário, como é o caso dos geógrafos.

Portanto, as duas acepções de ideologia abriram caminhos para manter o compromisso ideológico e ético assumido: colocar a Geografia a serviço da transformação social, em outras palavras, a serviço de uma causa “nobre”, qual seja, a da percepção da unidade homem-natureza e a da superação do tipo de relação estabelecida entre ambos pelo capitalismo. Essa meta baseava-se essencialmente nas concepções sobre a relação homem-natureza que estavam no âmago da formação da *ética geocrítica*.

Foram várias⁸ as categorias de análise que inspiraram os geógrafos naquele momento, mas as principais pertenciam ao marxismo; por exemplo, “classes sociais, forças produtivas, trabalho, práxis, ideologia, totalidade” (SILVA, 1983, p. 132) entre outras. O predomínio dessas categorias analíticas demonstra a predominância do marxismo – em suas várias vertentes - enquanto teoria social da Geografia Crítica.

Diniz Filho (2009) analisou a influência do marxismo na Geografia Crítica, elencando quatro formas essenciais dessa influência, que incidiu nos planos epistemológico, teórico, ideológico e nas relações entre ética, ciência e política. Considerar a influência marxista na formação da *ética geocrítica* é fundamental neste trabalho porque, no plano epistemológico, o marxismo ofereceu “subsídios à redefinição do objeto de estudo da disciplina, um método de análise [...] e um discurso que atribuía ao método marxista uma cientificidade e objetividade inquestionáveis”; no plano teórico, ofereceu “uma teoria crítica ampla do capitalismo, da qual se desdobravam diversas teorias específicas passíveis de ser empregadas na análise geográfica [...]”; em termos ideológicos, “moldou (e ao mesmo tempo se amoldou) à ‘visão de mundo’ dos geógrafos, isto é, às representações e valores sociais que orientam seus posicionamentos políticos” e no plano das relações entre ética, ciência e política, “influiu ao estabelecer a existência de um estreito vínculo entre esses três termos e enfatizar a necessidade da ação militante [...]” tomando por base “os pressupostos teóricos e epistemológicos mencionados para assumir um caráter científico e socialmente transformador” (DINIZ FILHO, 2009, p. 200).

A conjugação desses planos da influência marxista na geocrítica é a base da crítica ao capitalismo que está na raiz da *ética geocrítica*. O problema que surge é que, mesmo com a importância atribuída ao marxismo nas ciências sociais no Brasil nas últimas décadas, seu caráter dogmático acabou se tornando uma ideologia – talvez não apenas pela maneira como Marx escreveu, mas também pelo conteúdo revolucionário de sua obra. Esta, por sua vez, passou a influenciar a produção do conhecimento sociológico, não só aqui, mas nos vários países que adotaram em larga escala o pensamento marxista. É nesse sentido que, necessariamente, se volta a atenção para a ideologia que embasou e inaugurou a maneira geocrítica de pensar,

⁸ Além do marxismo, foram identificadas as seguintes categorias analíticas: liberalismo, positivismo, neopositivismo, empirismo, funcionalismo, estruturalismo, naturalismo e existencialismo (SILVA, 1983, p. 132).

focalizando como ele aparece nas ideias dos geocríticos sobre o que seria a verdadeira forma geográfica de analisar o espaço; na maneira como eles viam a relação homem-natureza; no tratamento que dispensavam aos problemas ambientais e no papel do capitalismo na maneira geocrítica de pensar tais problemas.

2.1.1 O papel da doutrina/ideologia marxista na formação da *ética geocrítica*: a “verdadeira” forma geográfica de analisar o espaço

Por meio dos escritos teórico-metodológicos dos principais atores da renovação, é possível apreender, em linhas gerais, a influência da doutrina/ideologia marxista na formação da *ética geocrítica*. Para tanto, é preciso mergulhar nas obras e textos fundamentais que nortearam o movimento, com o objetivo de compreender como esses atores consideravam que espaço deveria ser concebido.

Porque é importante captar o papel da ideologia marxista na formação da *ética geocrítica*? Porque, mesmo sendo uma teoria ou doutrina, o marxismo é também uma ideologia. A razão dessa afirmação é que o marxismo é utilizado como filosofia política e, conforme demonstrado por Mills (1968), toda filosofia política é uma ideologia.

As filosofias políticas são criações intelectuais e morais, encerrando altos ideais, slogans fáceis, fatos dúbios, simples propaganda, teorias sofisticadas. Seus adeptos selecionam alguns fatos e ignoram outros, defendem a aceitação de ideais, a inevitabilidade dos acontecimentos, argumentam com esta teoria e criticam aquela outra. (MILLS, 1968, p.14)

Não é por acaso que, ainda hoje, alguns cientistas sociais reexaminam a obra de Marx para tentar readequá-la ao presente como ciência social. Em um livro recente, intitulado *O marxismo como ciência social* (2011), os autores afirmam a pretensão de apresentar o pensamento de Marx como uma ciência social normal, o que

[...] implica numa compreensão diferente dos textos canônicos, mais interessada nas suas operações analíticas do que na monumental parafernália teórica sobre a qual se apoiam (o “materialismo histórico”, a “dialética hegeliana”) [...]. Seus postulados devem ser entendidos como hipóteses, não como princípios. Só assim os estudos marxistas conseguirão deixar de ser o que frequentemente têm sido: ilustração de teoria. (CODATO & PERISSINOTTO, 2011, p.XXX).

Ao definir esse objetivo, eles exprimem uma preocupação importante que não foi considerada pelos adeptos do marxismo – e isso vale para muitos geógrafos marxistas -: a necessidade de conceber os postulados dessa doutrina como hipóteses e não como princípios. Se os autores desse livro atingem ou não esse objetivo não é um problema desta pesquisa, mas tal reconhecimento, expresso por autores marxistas, já sinaliza que, até o presente momento, a opção pelo marxismo traduziu-se basicamente em “ilustração de teoria”, ou seja, mais na defesa do que propriamente na aplicação desta teoria. Deixando de considerar a possibilidade de refutação, à qual todas as teorias científicas estão sujeitas – o que sugere considerar a apropriação dogmática do marxismo -, e corroborando, assim, as ideias de Wright Mills, o uso do marxismo como ideologia não contribuiu realmente para o conhecimento da realidade social. Disso decorre a indagação: a ideologia marxista contribuiu realmente para o conhecimento da realidade socioespacial?

Qual seria, então, a verdadeira forma geográfica de pensar e analisar o espaço? O princípio deveria ser o de que a Geografia teria como função primordial descrever e apontar soluções para os problemas socioespaciais – daí a união entre ética, ciência e política – e, para tanto, seria necessária uma teoria que fosse condizente com esse princípio. Assim, a doutrina/ideologia marxista fornecia as tão procuradas bases para a causa defendida pela ciência geográfica a partir daquele momento, pois somente ela preenchia os requisitos ideológicos para a luta pela transformação social.

Desse modo, não resta dúvida de que, a partir de então, consolidou-se no pensamento geográfico brasileiro a concepção/utilização ideológica da doutrina marxista, voltada prioritariamente para instrumentalizar a Geografia no sentido de contribuir para a solução dos problemas sociais. Isso se faria por meio da análise socioespacial e da unidade ética que abrangeria a parcela majoritária dos geógrafos naquele momento.

Note-se que a função atribuída à geografia – transformação social - a partir daquele momento estava muito mais próxima da ética e da política do que da ciência no sentido weberiano, segundo o qual jamais seria função da ciência indicar caminhos ou defender causas, isso seria da competência da política. No entanto, como a união entre ética, política e ciência foi um dos fatores da influência marxista na formação da

ética geocrítica, não causam espanto o tom e o direcionamento dado pelos geógrafos ao movimento de renovação da geografia brasileira.

2.1.2 A formação da *ética geocrítica*: para que e para quem serve o conhecimento geográfico?

Nas respostas a essas indagações estão os fundamentos da ideologia que influenciou a formação da *ética geocrítica*. O geógrafo que as formulou e as respondeu enfaticamente naquele momento foi Ruy Moreira. Ao apresentar os textos críticos que foram produzidos no movimento de renovação da geografia brasileira, ele mostrou que é imprescindível apreciar as ideias defendidas nesses trabalhos que marcaram a instituição da Geografia Crítica no Brasil.

Para que e para quem serve o conhecimento geográfico, do ponto de vista da Geografia Crítica? Até aquele momento, segundo os geocríticos, a Geografia não havia cumprido seu “verdadeiro” papel, pois ainda estava a serviço da imagem popular que “Yves Lacoste denomina ‘geografia do professor’ e ‘geografia dos estados maiores do Estado e do empresariado’”. A solução para Ruy Moreira era óbvia: era necessário “[...] conferir ao saber geográfico uma outra ‘práxis’ – identificada esta com a construção de uma sociedade estruturalmente capaz de abrir soluções reais à problemática popular, dos homens, para a qual a vigente mostrou-se historicamente incapaz – [...]” (MOREIRA, 1982, p. 7). Portanto, a sociedade capitalista jamais fora capaz de solucionar os problemas que afligiram e ainda afligiam as camadas populares, problemas esses que tinham sido causados pelo próprio sistema capitalista.

Essa outra práxis, cujo fim seria encontrar soluções para os problemas sociais, parece ter sido, daí em diante, o fundamento da ciência geográfica no Brasil. Quando, nas ciências sociais, é perguntado para que ou para quem serve determinada instituição, a resposta, segundo Raymond Boudon, já está dada a priori: só pode ser a classe dominante por meio de seus tentáculos, quais sejam, o Estado, ou a escola, que o marxista Althusser já havia considerado como um aparelho ideológico do Estado.

Em primeiro lugar, o que se pode perceber nessas diretrizes geocríticas é a influência do pensamento geográfico crítico francês, cujo representante mais

destacado naquele momento era Lacoste. Em segundo lugar, está a tomada de posição em relação aos problemas sociais, no sentido de contribuir para sua solução e para a construção de outra sociedade – ou seja, usar a ciência geográfica para a defesa de uma causa, no caso, o socialismo. Tais objetivos, politicamente tão nobres, acabaram por se atrelar ao pensamento geográfico por meio da geocrítica e, desde então, talvez, jamais tenham se distinguido do espírito da ciência geográfica brasileira em geral, sobretudo, no que concerne ao papel do capitalismo na criação dos problemas socioespaciais.

Portanto, em relação à função social da Geografia no Brasil estava declarada a união entre ciência, política e ética. O problema é que não se questionaram os possíveis efeitos de tal união para a ciência geográfica. Todavia, como tal compromisso ético seria operacionalizado? Isso pode ser verificado no papel atribuído à busca da totalidade – categoria analítica marxista - na relação homem-meio.

2.1.3 A *ética geocrítica* e a relação homem-meio como totalidade

O caminho da adesão ao marxismo e da busca do conhecimento do espaço como totalidade implicava um problema metodológico de difícil solução. A proposta para solucionar a questão, tornando-se um consenso entre os geocríticos, foi elaborada por Milton Santos. Este, apesar de colaborar para a formação da *ética geocrítica*, não defendia uma Geografia engajada como Ruy Moreira.

Segundo ele, considerando as contradições oriundas das concentrações de poder dos gigantes Estados-corporações, duas importantes questões metodológicas surgiam: “primeiro, como se pode entender – em termos de variáveis – a totalidade; segundo, como se pode interpretar o presente significado de espaço em termos de tempo acumulado”.

A noção de totalidade somente pode ser relacionada com o mundo como um todo. Por outro lado, o espaço nacional é contínuo, como o é o espaço de suas partes, e assim a noção de escala é fundamental [...]. O problema da delimitação espacial assume outra dimensão, já que cada uma das partes é supostamente uma réplica da totalidade. Este objetivo torna-se particularmente difícil já que a geografia, com seus esforços de especialização, fragmentou-se e tem fragmentado também a realidade que ela estuda. Ao selecionar várias ideias de diferentes fontes, a geografia burguesa foi incapaz de interpretar o todo. Em muitos casos, poder-se-ia dizer que esta foi uma ignorância deliberada. (SANTOS, 1982, p. 15)

Ao tecer críticas à Geografia Tradicional, que, com sua especialização, seria responsável pela fragmentação do saber geográfico, tornando-se incapaz de interpretar o todo, Milton Santos defendia a utilização de “todo o poder explicativo das múltiplas forças dialéticas do espaço” e a abolição da distinção entre espaço econômico e espaço geográfico, já que o “espaço é concebido como um todo”. O importante, segundo ele, é que “Isso produziria uma verdadeira geografia da pobreza, uma geografia onde riqueza e pobreza não fossem tratadas como entidades separadas, mas como partes complementares de uma só realidade” (SANTOS, 1982, p. 17). Tratava-se de considerar a realidade contraditória do espaço geográfico e aderir à causa da redução da desigualdade social, algo político e quase religioso, em tom de “conferência episcopal”, de “opção preferencial pelos pobres”. No entanto, a simples adesão a uma causa com os pressupostos de um ramo científico já comprometeria as análises posteriores.

A noção de totalidade também foi tratada de forma exaustiva por Ruy Moreira, que fixou as bases do objeto de estudo da Geografia e a concepção da relação homem-meio nos termos do que seria a verdadeira maneira geocrítica de pensar o espaço.

Ao fazer isso, necessariamente, o autor atrelou a questão da totalidade como categoria fundamental da Geografia à “reflexão do seu processo de produção-reprodução pela dialética do trabalho, do movimento que determina o caráter real, concreto, da totalidade” (p. 197). Contudo, a visão de Moreira a respeito do papel da totalidade para a ciência geográfica traz implicações que são aqui muito importantes, pois a busca da totalidade no conhecimento geográfico necessariamente influenciou a concepção geocrítica sobre a questão ambiental.

Afinal, qual é a noção de totalidade da geocrítica? Enfatizando o papel transformador do conhecimento, Moreira responde:

Ora, totalidade é movimento e contradição, movimento como contradição. Movimento que se cristaliza em formas, isto é, contradições definidas. Formas que revertem sobre o movimento, mediando sua continuidade e nele se incorporando para daí saírem renovadas. Por isto, estão no âmago das “construções teóricas” os pares dialéticos como forma-conteúdo, aparência-essência, abstrato-concreto, finito-infinito, singular-universal, continuidade-descontinuidade. Sem grande rigor, portanto, pode-se afirmar que cada contradição, ou série de contradições, tende a transformar-se no nível do conhecimento em categoria, reproduzindo o próprio movimento real (MOREIRA, 1982, p. 198, 199).

Partindo dessa noção de totalidade, Moreira discorre sobre os momentos do pensamento geográfico, caracterizando o papel assumido pela totalidade no percurso histórico da Geografia. Em primeiro lugar, ele condena a ideologia que serviu de pano de fundo na aplicação das análises funcionalistas ao conhecimento geográfico. Confundindo totalidade e sistema, segundo ele, isso consistiu em um “empobrecimento do real”. A totalidade, nesse caso, “Situa-se no campo das ideias que confundem totalidade com sistema, noção mecânica do movimento que neutraliza o papel transformador do conhecimento” e assim “lineariza as ligações e toma o processo como o já feito e não como o devir” (p. 198). Eis a crítica à Geografia enquanto ciência de síntese.

Em segundo lugar, Moreira critica os precursores da sistematização da Geografia como ciência – principalmente Humboldt e La Blache –, os quais teriam rompido com o discurso da identidade do homem com a natureza, instituindo um discurso “sistêmico e dicotômico”. No caso, totalidade e ideologia teriam provocado a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana e obscurecido o conhecimento geográfico e o seu objeto de estudo. Portanto, na origem da Geografia Crítica, a maneira adequada de conceber a relação homem-natureza residia na **identidade** entre esses dois lados.

Em terceiro lugar, o autor tece críticas diretas ao lugar da aparência predominante na relação totalidade homem-meio e arranjo espacial.

Sob o capital a totalidade se expressa sensorialmente sob formas que não se pode tomar como o real. Este é um fato que em geografia sempre foi escamoteado. O arranjo espacial é tomado como o real, o concreto, e não como o que realmente é: expressão fenomênica do real (MOREIRA, 1982, p.203).

Portanto, a aparência não era o que realmente deveria ser considerado nas análises geográficas, pois, com o capitalismo, ocorrera uma fetichização do arranjo espacial e, para compreender o espaço, seria necessário captar sua essência. O mais importante, para os fins desta pesquisa, era a noção negativa do papel do capitalismo, que não era concebido, segundo Moreira, pelas análises do arranjo espacial. O caminho a ser seguido, então, seria o de que “‘a relação homem-meio’ e suas formas espaciais são processo de trabalho” (p. 204).

Em quarto lugar, ao identificar o trabalho como responsável pelas formas espaciais, o ator do movimento de renovação qualifica a totalidade homem-meio no capitalismo como trabalho alienado.

A dinâmica do processo de produção-reprodução da totalidade tem por motor as contradições que antepõem as classes fundamentais que derivam das relações capitalistas de propriedade: a burguesia (detentora dos meios de produção, aqui incluída a natureza) e o proletariado (dono da sua força de trabalho). **Estes termos das relações homem-homem são os termos da relação homem-meio.** A separação, no interior das forças produtivas, da propriedade da força de trabalho e da natureza, separa os homens e a natureza. Nasce a dicotomia que a ideologia burguesa se incumbirá de tornar natural na consciência dos homens, escudada na geografia (MOREIRA, 1982, p. 205) *Grifo nosso.*

Esta passagem é lapidar para os objetivos da presente pesquisa, pois sintetiza o pensamento geocrítico em sua origem e situa diretamente o capitalismo, a natureza e a ideologia no modo geocrítico de pensar a relação homem-meio. Daquilo que se considera a relação homem-homem – exploração de uma classe social por outra – segue-se a exploração da natureza pela classe dominante. Desse modo, a totalidade da relação homem-meio é obscurecida e invertida pela ideologia burguesa. Fica claro, então, que Moreira faz uso da noção de ideologia enquanto falsa consciência, conforme a tradição marxista; de sua perspectiva, os problemas socioespaciais resultantes da relação homem-meio deveriam ser concebidos com base na relação homem-homem.

Se, no princípio do capitalismo, ainda em sua forma concorrencial, o trabalho era considerado alienado, o que havia mudado em relação à totalidade homem-meio na fase do capitalismo monopolista? Há uma intensificação do trabalho alienado, agora, de forma internacionalizada. “De início, na fase concorrencial, a relação homem-meio sob o comando direto do capital é restrita a espaços reduzidos do espaço planetário”, mas “Nesta microescala de espaço, gesta-se, entretanto, a economia mundial futura [...] e, assim, “embora local, a produção capitalista é a grande beneficiária da divisão colonial de trabalho implantada pelo capital mercantil em todos os continentes” (p. 207).

Portanto, o capitalismo seria o elo da relação homem-meio – relação alienada, nunca é demais frisar -, sempre se beneficiando por essa forma de relação. Se os

tempos de mundialização ou globalização econômica já estavam no horizonte, isso não mudou o caráter nefasto do capitalismo, pois apenas intensificou e articulou mundialmente o trabalho alienado, obscurecendo ainda mais a totalidade homem-meio.

Diante desse diagnóstico negativo das maneiras como a totalidade homem-meio fora concebida pela Geografia até aquele momento, Moreira não só as condenou como também fez um apelo ao que seria a verdadeira totalidade a ser vislumbrada pela geocrítica.

Ora, a popularidade da geografia advém, entre as muitas razões, da de ser um discurso do cotidiano global. E isto porque **é o discurso da identidade do homem com a natureza, “da totalidade homem-meio”**. Esta é a sua essência mesma, que as tarefas de libertação popular de todas as formas de exploração do homem pelo homem exigem seja resgatada (MOREIRA, 1982, p. 201) *Grifo nosso*.

A noção de totalidade homem-meio enquanto identidade homem-natureza baseada no materialismo histórico dialético apresentava-se como resposta à totalidade “mecânica” da Geografia enquanto ciência de síntese. Assim, refutava-se também o passado dessa disciplina, condenava-se tanto o determinismo quanto o possibilismo geográficos, os quais, segundo Moreira, haviam abandonado o pensamento genuinamente geográfico dos gregos. Como, “Para o pensamento geográfico antigo, o homem e o meio ambiente antes de comporem uma relação compõem uma identidade”, a condenação era dirigida também à academia naquele momento histórico. “Presos ao academicismo rançoso, muitos geógrafos jamais se perguntaram a quem servem, certamente porque esta tem sido sua real e costumeira tradição: servirem às classes dominantes” (p. 200, 201). Novamente a questão e a já conhecida resposta.

O essencial é que no tratamento da relação homem-meio pela geocrítica se deveria retomar e readaptar aquela concepção da unidade que havia sido perdida no percurso da ciência geográfica. Seria esta a concepção que doravante nortearia o tratamento da questão ambiental na Geografia. No entanto, na produção teórica de outro geocrítico do movimento de renovação, autor de obras⁹ basilares sobre a

⁹ Entre as obras mais conhecidas de Carlos Walter Porto Gonçalves, constam “Os descaminhos do meio ambiente” e “A globalização da natureza e a natureza da globalização”. Estas obras foram produzidas após o movimento de renovação.

concepção de natureza na Geografia - Carlos Walter Porto Gonçalves -, esse tratamento pode ser percebido com maior clareza e de forma complementar às ideias defendidas por Ruy Moreira. Logicamente, houve uma produção “coletiva” por parte dos geocríticos, mas, para conhecer a aplicação dos fundamentos da *ética geocrítica* ao tratamento da questão ambiental, tema maior de interesse neste trabalho, é pertinente seguir a contribuição desse geógrafo para o movimento de renovação.

2.1.4 A *ética geocrítica* e a questão ambiental: a ruptura homem-meio causada pelo capitalismo

A questão ambiental, como não poderia ser diferente, também mereceu a atenção dos geocríticos naquele momento. Importa saber qual o sentido que os atores do movimento deram aos problemas ambientais, sobretudo, às suas causas e ao modo de analisá-los. Qual seria, então, a verdadeira forma geocrítica de pensar a questão ambiental?

Em sua teorização, como discutido anteriormente, Ruy Moreira já indicava os rumos que deveriam ser seguidos no tratamento dos problemas ambientais. Com sua concepção da totalidade homem-meio como unidade homem-natureza, ele teceu considerações sobre a questão ecológica, as quais, como se verá a seguir, estavam em consonância com a abordagem de Porto Gonçalves naquele momento. Eis o papel do capitalismo para a questão ecológica, nas palavras de Moreira:

[...]. Atuando como lei implacável, o crescimento do capitalismo conduz ao agravamento da alienação do trabalho e da natureza. A internacionalização da acumulação de capital internacionaliza as contradições que se agitam no seio da racionalidade capitalista: o trabalho e a natureza se empobrecem agora em escala mundial. E tão às escâncaras que o eufemismo do “desequilíbrio ecológico” e do “desequilíbrio demográfico” à custa consegue esconder (MOREIRA, 1982, p. 212).

No entanto, o que realmente estava em questão? Alienação e empobrecimento do trabalho e da natureza, ou seja, a questão ambiental, conforme Moreira, eram questões oriundas das contradições do sistema capitalista: “[...]. As chamadas ‘questão ecológica’ e ‘questão demográfica’ nascem já sob pesada carga ideológica: servem para esconder a questão real e sua causa” (p. 212). Por isso, o que estava em questão, segundo o autor, não eram exatamente os problemas

ambientais, mas, sim, a questão do rompimento da unidade homem-natureza realizado pelo capitalismo, causa principal da questão ambiental.

A visão do capitalismo como o grande culpado pelos problemas ambientais pode ser apreciada nas ideias de Porto Gonçalves, cuja contribuição, insiste-se, é fundamental para a institucionalização da *ética geocrítica* nos primórdios da corrente.

Quanto à função social da Geografia, não há diferença substancial entre os pontos de vista dos principais representantes da geocrítica. Sem exceções, pode-se afirmar que o papel que lhe era atribuído residia basicamente na **formulação de teorias comprometidas com a solução de problemas sociais, e, nesse sentido, os problemas socioambientais estavam incluídos.**

Porto Gonçalves partia do princípio de que a questão ambiental tivera início com o desenvolvimento do capitalismo industrial, porém apenas a classe operária sentia seus efeitos. Com o desenvolvimento do capitalismo “a poluição já não atinge somente a classe operária, mas também aos segmentos da pequena-burguesia – a chamada classe média –”, e por isso a “degradação da natureza ganha espaço nos jornais, nas emissoras de rádio e televisão”. Neste sentido, segundo ele, o problema ambiental “não é novo, nem é simplesmente um problema ecológico...” (p. 222).

Considerando que os problemas ambientais seriam sempre resultado do avanço do capitalismo, o autor criticava os movimentos ecológicos por tratar tais problemas apenas como contradição secundária, o que os identificava com a ideologia “burguesa e pequeno-burguesa”.

[...]. Ora, uma contradição secundária não é um fenômeno completamente desvinculado da chamada contradição principal (capital X trabalho). Na verdade, a contradição principal do capitalismo se manifesta de diversas formas. Identificá-las e demonstrar suas articulações internas é uma das exigências teórico-metodológicas do materialismo histórico e dialético (PORTO GONÇALVES, 1982, p. 222, 223).

Com base no materialismo histórico e dialético, a questão ambiental seria concebida como uma das manifestações contraditórias da contradição principal do capitalismo. A partir de então, a contradição capital X trabalho seria o norte das análises geográficas dos problemas ambientais.

Tecendo críticas às relações entre capital e trabalho no “modo burguês de produção”, que não seria capaz de resolver o problema ecológico, o geocrítico afirmava: “Trata-se, na verdade, de um problema estrutural que, em síntese, se assenta no caráter privado da produção capitalista [...]” (p. 224). Ou seja, enquanto permanecesse a estrutura capitalista de produção, não seria possível resolver tal problema.

O processo de trabalho seria o fundamento da apropriação da natureza. Dessa perspectiva, Porto Gonçalves cita passagens da obra de Marx: “o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]”; “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza” (MARX apud PORTO GONÇALVES, 1982, p.225). Arremata o raciocínio com a afirmação de que a verdadeira finalidade do trabalho é “A satisfação das necessidades humanas”, ou seja, “dar à natureza uma forma útil à vida humana constitui a essência do processo de trabalho” (PORTO GONÇALVES, 1982, p. 225). No entanto, o trabalho no capitalismo não estava voltado para as necessidades humanas. Assim, em momento algum, o geocrítico pondera sobre as possibilidades de o trabalho no sistema capitalista contribuir para a amenização dos problemas sociais e ambientais, pois sua visão é unilateral e peremptória acerca do papel nefasto exercido pelo capitalismo.

Porém, é necessário compreender o que se entende por trabalho em Marx. Como valor de uso, o trabalho seria a “condição indispensável da existência do homem”, mas este conceito de trabalho produtivo, segundo Marx “não cabia para a sociedade capitalista” (p. 226). O trabalho direcionado pelo valor de troca não seria produtivo. Era na verdade, a alienação do trabalho, já que este não estava voltado para as necessidades do homem e sim para as do capital. Pode-se, aqui, verificar o caráter dogmático da ideologia marxista presente nas análises ambientais geocríticas, já que nelas não se demonstram outras formas de conceber a produtividade, a exemplo das concepções liberais de trabalho e das possíveis contribuições da ciência e da tecnologia para a redução dos problemas ambientais.

Feitas estas considerações, qual seria a concepção geocrítica de natureza? Conforme assinalado por Moreira, a natureza também é alienada no capitalismo. No mesmo sentido, Porto Gonçalves afirma: “A natureza, numa sociedade de classes,

não está à disposição dos homens em geral, mas do proprietário” (p. 226), ou seja, a separação entre o homem e a natureza é obra realizada pelo capitalismo.

Portanto, ao separar o homem da natureza, o capitalismo se produz e reproduz, assim como cria necessidades novas que fundamentam a sua existência enquanto modo de produção de mercadorias. A separação entre homem e natureza, o fato da existência só poder ser garantida na medida em que se é para o capital e não para si mesmo, a determinação da produção pelo trabalho abstrato e não pelo trabalho concreto, são os fundamentos históricos, sócio-econômicos da alienação. Esta verdadeira subversão da natureza do processo de trabalho efetuada pelo capitalismo está indissolivelmente articulada ao processo de degradação ambiental (PORTO GONÇALVES, 1982, p. 228).

Esta passagem é também lapidar para esta discussão, pois fornece o sentido atribuído pela geocrítica à relação homem-natureza e às causas ambientais. A unidade homem-natureza é a base da concepção norteadora do modo geocrítico de pensar e a questão ambiental é resultante sempre, seja qual for a especificidade do problema, do fato de o capitalismo ter separado, rompido essa unidade, tornando alienados não apenas os homens mas também a natureza. Assim, é claro que o grande culpado pelos problemas socioambientais é o capitalismo. Aliás, a busca da totalidade homem-meio pelos geocríticos só encontraria possibilidade de operacionalização se o foco fosse a totalidade em termos do modo de produção. Por isso, com a geocrítica, os problemas socioespaciais passariam a ser analisados dessa ótica, desembocando em um discurso crítico ao capitalismo.

Para finalizar esta análise do lugar ocupado pela questão ambiental no seio do movimento de renovação geográfica, é pertinente destacar o sentido atribuído à luta pela preservação ambiental: “É neste sentido que podemos falar que a luta pela preservação ecológica é uma luta pelo socialismo”. Tal luta “deixa de ser uma utopia e se torna uma necessidade: a construção de um mundo dos homens para os homens” (PORTO GONÇALVES, 1982, p. 230).

Conforme exposto, naquele momento histórico, os geocríticos – alguns mais que outros – posicionaram-se abertamente a favor da natureza, concebendo-a como uma das dimensões da luta pelo socialismo, como foi o caso do referido autor. Isso é compreensível à luz do ambiente social que o Brasil vivia – ditadura militar de direita – pois essa era a forma de lutar também pela democracia.

As formulações teóricas desses dois representantes da Geografia Crítica demonstram claramente que esta se constituiu com base principalmente na doutrina marxista, tornando-se, em termos teórico-metodológicos, não apenas uma teoria, mas **a teoria** - recorde-se o caso de doutrinação sugerido por Reboul. Como tal, na visão dos geocríticos, preenchia todos os quesitos para uma nova abordagem geográfica, mais conforme os anseios das classes populares.

É nítido também que a doutrina marxista foi absorvida na Geografia como ideologia, com base na qual se almejava não só analisar o espaço geográfico, mas também transformar o mundo e, naquele tempo, o rumo era clara e explicitamente o do socialismo. Curiosamente, o “dever ser” se impôs ao “que é”, bem ao estilo daquilo que Weber já havia sugerido como um problema para a ciência. O fato é que assim se procedeu à institucionalização da geocrítica no Brasil, onde jamais foi feita uma revisão profunda do caráter dogmático desta corrente. Conforme Diniz Filho (2001):

Para orientar adequadamente essa revisão, é preciso relembrar a ambiguidade do momento atual. Se é prudente abandonar a ideia de revolucionar a geografia a todo momento, substituindo tudo o que vem do passado pelo modismo acadêmico mais recente, por outro lado essa postura pode amortecer o ímpeto de fazer uma discussão aprofundada sobre os equívocos em que a geografia incorreu (e pode estar ainda incorrendo) ao abraçar o marxismo vulgar. Se a geografia crítica não corre o risco de sofrer um julgamento tão severo quanto o que ela própria lançou contra as vertentes que a precederam (inclusive cometendo injustiças), muitos dos equívocos derivados da assimilação do marxismo vulgar podem perpetuar-se na produção geográfica (DINIZ FILHO, 2001, p. 100).

A busca “científica” por transformar a sociedade, por impor uma visão unilateral da unidade homem-natureza a fim de romper com a relação estabelecida pelo capitalismo, corresponde à doutrinação. Como já demonstrado, esse tipo de recomendação não cabe nos limites da ciência concebida por Weber. A *ética geocrítica* é doutrinária porque coloca a ciência geográfica a serviço de uma causa; porque não apresenta outras formas de conceber a relação homem-natureza, porque destaca apenas o caráter negativo do capitalismo e porque concebe a teoria crítica marxista como **a teoria** e não como uma entre outras, desprezando mesmo todas as outras.

Resta discutir qual é o sentido da mais recente tendência do pensamento geográfico de cunho pós-moderno, a Geografia Socioambiental: tem ela realizado a revisão aprofundada do papel do marxismo na geocrítica ou contribuído para sua

perpetuação ideológica? Para responder, é preciso identificar sua origem, a ideologia a ela subjacente e a concepção da relação homem-natureza. Na relação homem-natureza e nos problemas socioambientais, qual o peso atribuído à relação homem-homem? Investigando as possíveis conexões entre as duas tendências, procura-se verificar a permanência da *ética geocrítica*, voltada para a transformação do mundo pela superação do capitalismo e para a solução dos problemas sociais e ambientais, e também verificar se, com isso, há ou não a continuidade da doutrinação no campo do conhecimento geográfico brasileiro.

2.2 A Geografia Socioambiental: a origem

A construção da tendência do pensamento geográfico denominada socioambiental se faz atrelada às transformações mais amplas do conhecimento científico, emergindo no seio das chamadas geografias pós-modernas. Sua proposição foi esboçada em linhas gerais por Francisco de Assis Mendonça, um dos principais expoentes/preconizadores da tendência¹⁰. Esse autor teceu as considerações teóricas, filosóficas e metodológicas que fundamentam e caracterizam a Geografia Socioambiental como uma nova tendência/corrente do pensamento geográfico.

O pressuposto que lhe serve de inspiração é o de que se vivencia na atualidade um momento de crise da humanidade e de civilização que desafia “a sociedade em geral a encontrar novos rumos para a construção do presente e do futuro”. Diante desse quadro, “Aos intelectuais e cientistas demanda, de maneira geral, um repensar a ontologia e a epistemologia da ciência a partir do questionamento dos paradigmas que sustentam a produção do conhecimento na modernidade”. Exige-se dos geógrafos “um profundo questionamento relativo ao estatuto da geografia contemporânea frente às novas dimensões do espaço e aos **graves problemas sociais que se materializam na superfície terrestre**” (MENDONÇA, 2002, p. 121 e 122).

O que chama a atenção nessas considerações iniciais é a pressuposição de uma crise generalizada, na qual a crise ambiental, conforme a epígrafe do texto ora examinado, “não é crise ecológica, mas crise da razão” (LEFF, 2001, p. 217). Portanto,

¹⁰ Trata-se do artigo Geografia Socioambiental (2002) do renomado geógrafo, cuja experiência sobre a questão ambiental na Geografia é ampla.

cabe à ciência e por extensão à Geografia contribuir para as possíveis soluções dessa crise. Focaliza-se aqui a contribuição da Geografia Socioambiental para o entendimento das causas da crise ambiental.

Ressaltando a conexão entre o tratamento da problemática ambiental e a dicotomia histórica entre geografia física e geografia humana, Mendonça afirma:

A concepção aqui adotada toma em consideração a convicção de que a abordagem geográfica do ambiente transcende à desgastada discussão da dicotomia geografia física versus geografia humana, pois concebe a unidade do conhecimento geográfico como resultante da interação entre elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo (MENDONÇA, 2002, p. 123).

A relação homem-natureza sempre fez parte do objeto de estudo próprio da Geografia, mas foram diversas as concepções sobre tal relação ao longo da história do pensamento geográfico. É justamente isso que permeia as divergências de pontos de vista acerca da questão ambiental e embasa a diferença fundamental existente entre a Geografia Socioambiental e as outras maneiras pelas quais a Geografia focalizou a questão.

O principal diferencial está na consideração, por parte dos defensores dessa recente tendência, do lugar ocupado pelo homem na relação com a natureza. Nas diferentes fases do pensamento geográfico ambiental, conforme Mendonça (2002), o homem sempre foi considerado um fator e, por isso, as perspectivas de análise eram insuficientes para a compreensão plena da questão ambiental. Nesse sentido, o autor sugere que a forma adequada seria conceber o homem como elemento da natureza, enfatizando a relação de unidade entre eles, ou melhor, da interação.

Conforme Mendonça, as raízes mais profundas da Geografia Socioambiental, ao menos no Brasil, podem ser identificadas na produção de alguns geógrafos, como Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, que, na década de 1980, clamava por uma “concepção filosófica propícia” para a promoção da “unicidade do conhecimento geográfico” (MONTEIRO apud MENDONÇA, 2002, p. 133). Portanto, a sistematização dessa corrente tem origem na busca por novas formas de conceber a relação ou a interação sociedade-natureza – o homem como elemento da natureza –, na qual o homem não seria um fator, mas um agente nessa interação.

Aqui, já se verifica um elo na continuidade entre a *ética geocrítica* e a *ética socioambiental*, pois novamente se defende a unidade homem-natureza, agora considerando o homem não como fator, mas como elemento da natureza. O fato de se considerar que a relação homem-natureza deve ser concebida com base na unidade entre eles significa que não se rompeu com a *ética geocrítica*.

Outros diferenciais estariam na busca de um novo paradigma geográfico para tratar da questão ambiental, na abertura metodológica - ecletismo responsável - e na proposição de respostas aos problemas socioambientais. Considera-se que os problemas sociais e ambientais devem ser concebidos de forma integrada, não sendo produtivo o tratamento parcial, estanque, segmentado da realidade. No entanto, para atingir seus objetivos, tal abordagem exige novas metodologias e outra filosofia.

2.2.1 Geografia Socioambiental: filosofia e metodologia

A concepção filosófica pertinente aos estudos socioambientais, complementando e resgatando o antigo “sonho” de efetivação da unicidade do saber geográfico, do fim da dicotomia entre geografia física e humana e da efetivação da unidade homem-natureza, é importante lembrar, já estava presente na institucionalização da Geografia Crítica.

Uma concepção filosófica propícia à abordagem científica da problemática ambiental atual pode ser encontrada em várias proposições filosóficas produzidas desde a Grécia Clássica e, na insuficiência dessas, demandar novas formulações, como bem o postularam CAPRA (1987), MORIN E KERN (1995), e LEFF (2001), dentre outros (MENDONÇA, 2002, p. 133).

Se a visão geocrítica apontava como correta a forma “clássica” de conceber a unidade da relação homem-natureza, se a totalidade homem-meio era a verdadeira unidade entre eles e se essa totalidade era a expressão da relação homem-homem, o que mudou com a Geografia Socioambiental? As palavras de Mendonça sobre os conceitos de ambiente e de ambientalismo não deixam dúvidas quanto a isso, pois, atualmente, a concepção é bem diferente daquela predominante no final do século XIX e início do XX.

Se naquele momento estavam atrelados diretamente ao estudo da natureza do planeta, no momento presente ligam-se mais aos graves problemas derivados da interação entre a sociedade e a natureza, à relação homem-

meio, homem-natureza, físico-humano, homem-homem etc (MENDONÇA, 2002, p. 127).

Tudo parece indicar que a *ética geocrítica*, que concebia a relação de exploração homem-homem como base da relação de exploração homem-natureza, não foi revisada e sim retomada pela nova corrente geográfica, ficando mais aberta às novas formulações filosóficas e metodológicas pós-modernas. Cumpre examinar o caminho encontrado pela Geografia Socioambiental para sua efetivação científica.

O direcionamento da abordagem geográfica no sentido da complexidade, elaborada por Edgar Morin, sugere um exame dessa teoria, cuja adoção vem sendo proposta por meio da consideração de que a Geografia seria uma ciência do *complexus*. É o que se pretende fazer na sequência da pesquisa.

A Geografia Socioambiental diferencia-se da Geografia Crítica pelo método. Se, na última, o materialismo histórico-dialético consistia no método dos estudos geográficos por excelência, na primeira, pretende-se romper com essa noção metodológica, de forma a torná-la mais “aberta” a outras metodologias. Nas palavras de seu preconizador,

A abordagem da problemática ambiental, para ser levada a cabo com profundidade e na dimensão da interação sociedade-natureza, rompe assim com um dos clássicos postulados da ciência moderna, qual seja, aquele que estabelece a escolha de apenas um método para a elaboração do conhecimento científico (MENDONÇA, 2002, p. 136).

Sinalizando que a Geografia Socioambiental é “multi e interdisciplinar”, Mendonça enfatiza a liberdade metodológica necessária para os estudos geográficos socioambientais, o que representa realmente uma grande mudança em relação à Geografia Crítica, embasada fundamentalmente nos pressupostos metodológicos do marxismo.

Abrindo-se para as mais diversas metodologias, a Geografia Socioambiental encontrou não apenas os subsídios filosóficos na teoria da complexidade, mas também no método do pensamento complexo elaborado por Edgar Morin, método esse aparentemente aberto e flexível, passível de utilização por qualquer ciência.

2.2.2 A Geografia como ciência do *complexus*: o suporte teórico-metodológico da Geografia Socioambiental

Aparentemente, uma diferença substancial entre as duas tendências do pensamento geográfico aqui analisadas reside na perspectiva metodológica. Se, por um lado, a Geografia Crítica adotou o materialismo histórico dialético como o único método de pesquisa para a ciência geográfica, por outro lado, a Geografia Socioambiental apresenta-se mais aberta no que concerne aos referenciais metodológicos. “Ela se configura, pela característica de multi e interdisciplinaridade e da perspectiva holística na concepção da interação estabelecida entre a sociedade e a natureza, como um campo profícuo ao exercício do ecletismo metodológico [...]” (MENDONÇA, 2002, p. 140).

Nesta perspectiva, a complexidade como teoria e o pensamento complexo como método adequam-se perfeitamente aos fins dessa vertente e auxiliam-na no tratamento de seu objeto.

O objeto de estudo da geografia socioambiental, construto contemporâneo da interação entre a natureza e a sociedade, não pode ser concebido como derivador de uma realidade onde seus dois componentes sejam enfocados de maneira estanque e independentes, pois que é a relação dialética entre eles que dá sustentação ao objeto (MENDONÇA, 2002, p. 140).

Note-se, pois, que a interação natureza/sociedade deve ser concebida dialeticamente, sinalizando que a “velha” maneira geocrítica – dialética - de pensar não foi totalmente abandonada. Nesse sentido, é fundamental apreciar os princípios da Geografia do *complexus*, ou seja, da teoria da complexidade e do pensamento complexo, para verificar as possíveis conexões com os princípios da Geografia Crítica.

A teoria da complexidade e o pensamento complexo têm em Edgar Morin seu principal sistematizador. Foi ele que a sintetizou e justificou sua emergência, explicando que a complexidade enquanto concepção científica surgiu da dissolução dos pilares da certeza da ciência moderna. Nesse sentido, a ciência da complexidade posicionou-se contrariamente aos princípios da ciência moderna (ordem, separabilidade, redução e razão), compartilhando, portanto, dos princípios da pós-modernidade no que concerne ao campo epistemológico. Seus princípios seriam: no

lugar da ordem, o caos; no da separabilidade, a junção; no da redução, o holismo, e no da razão, a conjugação entre subjetividade e objetividade.

Essa proposta paradigmática, ao mesmo tempo em que pressupõe a crise da razão, sustenta-se por ela. Isso porque sem essa crise a proposta não seria pertinente. Cumpre, agora, examinar o método criado por Morin com o objetivo de “religar os saberes” e “religar, no domínio do pensamento, o que já se encontra direta ou indiretamente interconectado no mundo das materialidades e das topologias imaginárias [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 22).

Trata-se de um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a *incerteza*; de tratar da *recursividade* e *dialogia* que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração *hologramática*; de considerar a *unidade na diversidade* e a *diversidade na unidade*; de *distinguir sem separar nem opor*; de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de *tratar do paradoxo* como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de *emergências* criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de *religar*, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, **ciência e política**, saber e fazer (ALMEIDA, 2004, p. 23). *Grifo nosso*

Por se tratar de uma proposta que pode ser utilizada por todas as áreas do conhecimento, é imprescindível, nesse momento, verificar a maneira como o pensamento complexo foi concebido pela Geografia. Nesse caso, a concepção de espaço geográfico como uno e múltiplo formulada pela geógrafa Dirce Maria Antunes Suertegaray é um bom exemplo da proposição da Geografia como ciência do *complexus*.

Inspirando-se nos princípios das ciências pós-modernas que permitem “a pluralidade de leituras” e na concepção de ciência de Edgar Morin “conjunção do pensamento/conhecimento e da ação”, Suertegaray (2004) enumera as principais justificativas para a nova maneira de conceber a ciência geográfica e de pensar geograficamente de modo complexo.

Ao apontar o dinamismo do espaço geográfico, a autora sugere a metáfora do disco das cores como apropriada para concebê-lo, no sentido de que o giro do disco expressa a ideia de “um todo uno, múltiplo e complexo”.

Se de um lado ainda trabalhamos com o recorte do espaço geográfico, de outro acredito que esses recortes poderão unir mais o discurso geográfico, do que separá-lo. Isto porque cada um deles enfatiza uma dimensão da complexidade organizacional do espaço geográfico: o econômico/cultural (na paisagem), o político (no território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar) e a **transfiguração da natureza (no ambiente)**. Não obstante, nenhum deles prescinde das determinações expressas em uns e em outros (SUERTEGARAY, 2004, p. 189). *Grifo nosso*

Desse modo, os recortes analíticos do espaço geográfico se interconectam e, somente considerando essas interconexões, é possível uma visão abrangente da dinâmica espacial. Contudo, o importante aqui é a questão ambiental e seu tratamento por meio do pensamento complexo.

Antes disso, é pertinente destacar a importância para a Geografia do *complexus* da concepção de ciência geográfica sugerida pelo próprio Morin, que a apresenta como “ciência complexa por princípio, uma vez que abrange a física terrestre, a biosfera e as implantações humanas” (MORIN, 2003, p. 29). Assim, fornecendo uma definição muito abrangente do escopo dessa ciência, o autor fornece também os mais importantes subsídios teóricos e metodológicos para a nova Geografia do *complexus*.

Suertegaray, ao considerar a complexidade da ciência geográfica, acrescenta que, em relação à questão ambiental, “compreender as conexões/mediações entre as coisas da natureza e os objetos e ações sociais são fundamentais para uma compreensão mais abrangente do mundo que construímos [...]” (p. 190).

Afinal, como a teoria da complexidade e o método do pensamento complexo podem auxiliar a Geografia no tratamento da questão ambiental? Primeiramente, é necessário situar a emergência da questão ambiental na pós-modernidade.

A valorização da qualidade de vida promove a emergência da discussão ambiental. Perpassa essa discussão, não só a necessidade de preservação na natureza como recurso, mas também a valorização da natureza como patrimônio, assim como a discussão/proposição das formas de uso/preservação. Esta temática promove no âmbito científico uma releitura dos conceitos de natureza e sociedade [...] (SUERTEGARAY, 2004, p. 185).

Essa releitura dos conceitos de natureza e sociedade encaminha-se na direção da “conjunção conceitual destas categorias” (p. 185). Sinaliza-se, assim, a

mudança de concepção a respeito da sociedade e da natureza, segundo a qual estas seriam articuladas híbrida e dialeticamente.

O que significa a conjunção conceitual de sociedade e natureza? A mesma unidade já referida anteriormente. Reforçada pela teoria da complexidade, a maneira geocrítica de pensar é acrescida apenas de uma “sofisticação” pós-moderna. Ao acatar a proposição de Morin de “substituição do antigo princípio da causalidade (linear) pelo princípio da complexidade”, Suertegaray faz uma observação importante que corrobora a ideia aqui defendida, qual seja, a da permanência da *ética geocrítica*.

[...]. Acredito, no entanto, que uma epistemologia complexa não deve reduzir a questão ambiental a um conjunto de ciências de interface entre a natureza e a sociedade, deve, em nosso entendimento, ser pensada como uma construção onde, quiçá, seja possível ambientalizar o discurso disciplinar e ao mesmo tempo transversalizá-lo através de novas concepções de natureza e ambiente, e promover a explicitação de tudo aquilo que ficou escondido pelo olhar compartimentado e reducionista (SUERTEGARAY, 2004, p. 193).

Como as novas concepções de natureza e ambiente não são tão “novas” assim, haja vista que, na visão holística, o ambiente engloba também o homem e sua organização social, não é exagero afirmar que novamente se reforça a *ética geocrítica* e se dá continuidade ao processo de doutrinação. A relação homem-homem é concebida da mesma maneira que na *ética geocrítica*, ou seja, é entendida como uma relação de exploração que resulta na exploração da natureza pelo homem.

Isso pode ser constatado nas palavras do geógrafo Wagner Costa Ribeiro, para quem a ciência ambiental atual está seguindo “rumo ao pensamento crítico socioambiental”. Eis como o autor aponta os problemas e sua suposta causa principal:

Falta de água de qualidade, emissões de gases de efeito-estufa, desemprego estrutural, desmatamento, contaminação dos solos, geração excessiva de resíduos, entre outros aspectos, resultam de um estilo de vida baseado na desigualdade. O ambiente degradado que abriga milhões de pessoas no Brasil e no mundo é o espelho desse modo de viver [...] (RIBEIRO, 2010, p. 9).

Os exemplos demonstram bem o tom em que se concebe o pensamento crítico socioambiental: os problemas ambientais e sociais são colocados no mesmo nível, não se distinguindo a origem de cada um deles, pois a causa, como sempre, envolve o capitalismo, responsável pela desigualdade social, suposta geradora de

todos os problemas socioambientais. Nesse sentido, o autor expressa a orientação e a concepção de mundo desse pensamento,

Construir novos modelos de organização social deve orientar a formação do pensamento crítico socioambiental. Essa forma de conceber o mundo procura transformar o quadro atual de modo a construir alternativas à reprodução da vida baseadas no combate à desigualdade social, na transformação do uso dos recursos naturais, na valorização de todas as formas de vida, na consideração das temporalidades da natureza nos processos sociais que a envolvem, na conservação da natureza, e, principalmente, **no enfrentamento do lucro como causa primeira e final da estrutura produtiva no campo e na cidade**, a que só ocorrerá pela inclusão de mais vozes nos processos decisórios [...] (RIBEIRO, 2010, p. 10) *grifo nosso*

Se a causa primeira e final das mazelas socioambientais é o lucro, existe algo mais marxista e geocrítico do que esta pressuposição? Por isso, é possível afirmar que o pensamento socioambiental, na verdade, já nasceu crítico. Repetem-se os velhos pressupostos da *ética geocrítica* e agregam-se outros que somente aumentam o leque de possibilidades de estudos, mas não mudam o sentido da *ética geocrítica*. Assim, esse pensamento também se constitui com um caráter doutrinário, o que leva a considerar a existência de uma *ética socioambiental* que é, em essência, a mesma *ética geocrítica* na dimensão da ciência geográfica.

2.3 Um balanço da doutrinação no campo geográfico brasileiro

2.3.1 Elementos doutrinários da *ética geocrítica*

A doutrinação está presente na *ética geocrítica* desde sua formação. É o que mostram os seguintes princípios que nortearam sua elaboração teórica e metodológica:

- > A partir de um diagnóstico de crise social – desigualdade, ditadura militar de direita, injustiça social, entre outros- lança-se a ciência geográfica na luta por um outro mundo, mas se esquece de ponderar as várias visões deste mundo.
- > A fusão entre ciência e política, em detrimento da primeira: logicamente, a adesão a um ideal político e seu uso pela ciência a todo custo não poderiam deixar de causar prejuízos para o conhecimento científico.
- > A opção por uma causa – a transformação social -, ainda que considerada “nobre”, não se enquadra no escopo do conhecimento científico, conforme Weber.

> A ênfase na unidade homem-natureza e a desconsideração de tudo o que foi alcançado pela separação entre eles, ou seja, a ideia de que o homem é a expressão mais bem-acabada da natureza. Se esse ponto de vista não é aceito pelos geocríticos, ao menos deveria aparecer em uma análise da relação homem-natureza, de forma a não se apresentar apenas uma visão do assunto.

> A análise da questão ambiental por meio transposição mecânica da suposta relação de exploração do homem pelo homem para a relação de exploração da natureza pelo homem.

Esses elementos da *ética geocrítica* permitem classificar a doutrinação na geografia crítica como sectária, pois visa romper com o caráter ideológico presente nas correntes precedentes. A partir do momento que os geógrafos assumiram essa *ética geocrítica*, o sectarismo impregnou a produção científica no campo geográfico. O problema reside na continuidade desses princípios na *ética socioambiental*.

2.3.2 Elementos doutrinários da *ética socioambiental*

Os elementos que corroboram que a doutrinação está presente na *ética socioambiental* e que esta se apresenta de certa forma como uma continuidade da *ética geocrítica* são os seguintes:

> O diagnóstico que serviu de base para a formação da *ética geocrítica* foi a crise social e o papel ideológico desempenhado pelas correntes – tradicional e quantitativa – do pensamento geográfico, as quais supostamente não cumpriam o verdadeiro papel da ciência geográfica e serviam de máscara para a realidade espacial. No caso da *ética socioambiental*, parte-se do pressuposto de que se vive atualmente uma crise ambiental e que esta não é propriamente ecológica, mas, sim, crise da razão. Isso significa que novamente os caminhos a ser percorridos pela geografia brasileira serão embasados em uma causa, não simplesmente social, mas agora socioambiental. A ciência, conforme Weber, não serve a nenhuma causa, só ao conhecimento.

> Novamente, os geógrafos são desafiados a questionar os “graves problemas sociais que se materializam na superfície terrestre”, ou seja, existe uma causa social que está na base da *ética socioambiental* e não é nova: é a mesma da *ética geocrítica*.

- > A relação homem-natureza como unidade e a ênfase na relação homem-homem como uma das relações a ser levadas em consideração nas causas da questão ambiental. A relação homem-homem é concebida segundo a ótica geocrítica, sem que se apresentem outras visões dessa relação.
- > A abordagem holística da relação homem-natureza é similar à da totalidade na *ética geocrítica*.
- > O método do pensamento complexo implica a religação, sem fusão, de ciência e política, mas a *ética geocrítica* efetuou a junção delas. Então, como a *ética socioambiental* seria diferente? Além disso, ciência e política deveriam ser tratadas distintamente.
- > A noção de ciência de Morin como “conjunção do pensamento/conhecimento e da ação” dá continuidade à noção do marxismo de ciência como práxis. Isso demonstra mais uma continuidade entre as *éticas geocrítica e socioambiental*;
- > A conjunção conceitual das categorias natureza e sociedade nada mais é do que a velha forma geocrítica de pensar a unidade homem-natureza.
- > O lucro continua sendo a causa primeira e final dos problemas socioambientais, o capitalismo sempre está na origem dos problemas que compõem o rol de estudos geográficos.

Os elementos de doutrinação identificados na ética socioambiental indicam o segundo tipo de doutrinação forjado por Reboul: a conformista, que reforça a ideologia já existente e também os preconceitos, ou melhor, as ideias empedernidas já existentes na geografia brasileira, embora de maneira dissimulada.

É pertinente ressaltar que tanto a Geografia Crítica quanto a Geografia Socioambiental surgiram com o objetivo de transformar a realidade. A primeira almejava propor soluções para os problemas socioespaciais que se materializavam no espaço geográfico; já a segunda, propor soluções para os problemas socioambientais, que se tornaram objeto da Geografia.

As proposições da Geografia Socioambiental e da Geografia do Complexus não são totalmente novas. Há cerca de quarenta anos, de uma perspectiva marxista, os geógrafos críticos já enfatizavam questões similares, conforme foi analisado nas

palavras de Moreira e de Porto Gonçalves. Os pressupostos básicos para a abordagem ambiental na Geografia seriam o da unidade homem-meio ou homem-natureza, o de que a relação homem-homem tinha um peso enorme no entendimento dos problemas ambientais e o de que a busca da totalidade homem-meio era necessária para a Geografia.

Segundo Mendonça (2002), a principal causa do declínio da Geografia Crítica foi a “derrocada do socialismo real e o questionamento da perspectiva marxista” como a maneira necessariamente geográfica de interpretar os problemas socioespaciais. Para a corrente ambientalista e, por extensão, a corrente socioambiental da Geografia, isso não é um problema tão grave, porque “afinal tornou-se mais explícito que a busca para a solução dos problemas socioambientais do planeta deve estar acima de quaisquer ideologias, mesmo que possa ser por todas apropriada” (p. 128). Levando-se isso em consideração, percebe-se que a causa socioambiental seria autoexplicativa e dispensaria, assim, maiores justificativas, já que o óbvio prescinde de argumentações. Percebe-se também que a questão da ideologia é secundária nessa abordagem.

Afirma-se que os problemas socioambientais exigem respostas urgentes e que, nesse sentido, a causa defendida pela Geografia Socioambiental pode estar acima das ideologias. No entanto, como o arcabouço analítico hologramático dessa corrente do pensamento geográfico baseada na teoria complexidade envolve diretamente ações e relações humanas e não sinaliza em momento algum uma revisão da concepção da relação homem-homem, tal corrente já nasce predisposta a repetir a concepção geocrítica e a alimentar sua ética. Se a relação homem-homem no capitalismo é uma relação de exploração que desemboca na exploração da natureza pela sociedade, como hoje, e se ainda se mantém o sistema capitalista, ainda que seja, como sempre foi no Brasil, um capitalismo de Estado, tudo parece indicar que os estudos socioambientais promoverão o espírito do anticapitalismo com uma roupagem pós-moderna.

Paradoxalmente, a concepção de ciência de Morin não é tão diferente da de Marx, pois, qual a diferença entre “conjunção do pensamento/conhecimento e a ação” e a práxis marxista? Nenhuma, pois as duas rompem com a neutralidade e enfatizam a necessidade da ação, obviamente a partir de uma causa. No caso de Marx e da

adoção do pensamento marxista pela Geografia Crítica, a causa socialista seria a solução dos problemas socioespaciais; no caso de Morin e de sua teoria da complexidade aplicada à Geografia Socioambiental, a velha causa da busca da unidade homem-natureza que se sintoniza com a *ética geocrítica*.

A crítica à fragmentação dos estudos geográficos já se apresentava em Santos, que defendia a totalidade, a dialética espacial (com a geografia da pobreza e da riqueza, pobreza e riqueza seriam tratadas como partes complementares de uma só realidade). Substitui-se agora a dialética pela dialogia, que só desconsidera a síntese dialética, mas tem o mesmo pressuposto: a contradição é um “fato” inquestionável a ser considerado na concepção de conhecimento. Ou seja, da dialética à dialogia não se abandona nem a maneira geocrítica de pensar com base nas contradições socioespaciais nem a da Geografia Socioambiental, que se funda em contradições socioambientais.

Em relação à introdução do sujeito no conhecimento (negação da neutralidade), a *ética geocrítica*, com base nos postulados marxistas, já partia desse princípio, portanto, a teoria da complexidade converge totalmente para o marxismo, o que implica a instrumentalização da Geografia para a defesa das causas do momento, no caso, a solução dos problemas socioambientais. Religar ciência e política é algo que, na verdade, sempre fez parte da *ética geocrítica*, pois esta foi uma das dimensões da institucionalização da Geografia Crítica no Brasil. Além disso, sem essa ligação, não seria operacionalizada a crítica ao capitalismo.

Para os geocríticos, a questão ambiental era uma das contradições do capitalismo; para a Geografia Socioambiental a crise ambiental é crise da razão. A razão é um dos pilares da ciência moderna, que esteve sempre conjugada ao desenvolvimento tecnológico e econômico, e, por isso, é criticada como inerente à ciência “burguesa”. Assim, quando se ataca a razão – ciência e racionalidade – ataca-se também o capitalismo e suas instituições e, portanto, por outro caminho, a Geografia Socioambiental revigora o espírito do anticapitalismo na ciência geográfica. Eis a dominação e a doutrinação no campo do conhecimento geográfico brasileiro.

A dominação corresponde à aceitação do conteúdo e do sentido estabelecidos pela *ética geocrítica* por meio da defesa de determinadas causas: antes, a causa socialista, agora, a causa socioambiental. Em ambas, atribui-se à

ciência e ao capitalismo a culpa pelos problemas socioespaciais. No caso dos problemas socioambientais, com base na postergada revisão do papel da ideologia no conhecimento geográfico, embora a Geografia Socioambiental sustente a possibilidade de estar acima das ideologias em razão da nobreza de sua causa, ela própria se revela ideológica, pois serve à manutenção da *ética geocrítica*, renovando-a, dissimuladamente, por meio da *ética socioambiental*.

Há mais de um século, Weber já havia apontado que a realidade é sempre complexa e multifacetada, e mesmo hologramática, como sugere Morin, de forma que, não sendo possível atingir o conhecimento holístico de maneira rigorosamente científica, cada fragmento da realidade deveria ser compreendido a cada vez. Fora desse princípio básico da ciência social weberiana, conforme os anseios da teoria da complexidade e da Geografia Socioambiental, caminha-se, infelizmente, para uma atitude anticientífica. No entanto, em tempos pós-modernos, isso parece não ter importância.

CAPÍTULO 3

A DOUTRINAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de examinar a geografia escolar, é necessário compreender o sentido da filosofia pedagógica que predominou no Brasil para as diversas disciplinas escolares. Analisar a geografia escolar sem estabelecer conexões com as ideias centrais dessa pedagogia significaria compreendê-la parcialmente e não em seu sentido fundamental. Não há como compreendê-la sem resgatar e apontar as bases teóricas da educação brasileira explicitadas nas ideias de dois grandes nomes: Paulo Freire e Dermeval Saviani. Tais ideias foram complementadas e sistematizadas na filosofia pedagógica que influenciou e ainda influencia substancialmente o sentido da educação no Brasil: a pedagogia histórico-crítica.

Conforme se pretende demonstrar, essas ideias, de forma matizada, estão presentes nas teorias do ensino de geografia e no tratamento dado aos conteúdos socioambientais nos livros didáticos, os quais são inspirados teoricamente nas correntes da Geografia Crítica e da Geografia Socioambiental. À luz da teoria de Reboul, a possível existência de um processo de doutrinação no ensino de geografia, que daria continuidade ao procedimento verificado nas correntes já examinadas, será contextualizada e referida não apenas aos pressupostos teóricos dessas correntes, mas também às teorias da geografia escolar e às ideias de Freire e de Saviani.

3.1 Paulo Freire, Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica: a doutrinação nas bases teóricas fundamentais da educação brasileira

Compreender o sentido da educação brasileira exige, necessariamente, conhecer seus fins, e estes podem ser identificados em alguns conceitos-chave que servem como guia para os educadores e pesquisadores envolvidos com temáticas educacionais. Entre os principais, destacam-se: **liberdade, conscientização, autonomia, democracia e criticidade**. Esses conceitos são tão usuais na educação brasileira que, em razão da dominância que exercem na filosofia pedagógica do país, não são mais problematizados. É necessário, porém, ir às fontes de onde emergiram tais objetivos educacionais no Brasil, a fim de examinar até que ponto esses ideais pedagógicos cumprem as funções que lhe são atribuídas.

Os escritos de Paulo Freire e de Dermeval Saviani, não é exagero afirmar, constituem a essência da filosofia pedagógica brasileira e exercem uma influência dominante nos discursos pedagógicos de todas as disciplinas escolares. A existência de uma geografia crítica, de uma história crítica, de uma matemática crítica... evidencia a dominância, ainda que matizada, dos pressupostos da Pedagogia Crítica de Freire e da Pedagogia histórico-crítica de Saviani, independentemente dos referenciais didáticos.

A identidade entre os dois autores revela-se nos objetivos de suas obras: a transformação da realidade social e a instauração de um novo mundo. Portanto, para abordar o objeto desta pesquisa – doutrinação na geografia escolar –, é necessário focalizar inicialmente esses referenciais filosófico-pedagógicos hegemônicos no Brasil, buscando captar o sentido da conexão existente entre a educação e a transformação social estabelecida pelos autores em seus objetivos educacionais.

3.1.1 Liberdade, conscientização e criticidade: o sentido doutrinário da pedagogia de Paulo Freire

A filosofia pedagógica de Paulo Freire orienta-se basicamente para a mudança social e para o estabelecimento dos “verdadeiros” objetivos da educação, os quais consistiriam, segundo ele, em libertar o pensamento das amarras da opressão presente na organização social capitalista.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

A educação para a liberdade seria justamente o oposto de uma educação para a alienação. Portanto, liberdade, para Freire, seria a forma de desalienar os indivíduos que não viam o mundo como ele realmente era. A máscara ideológica – falsa consciência, ou seja, ideologia, no sentido marxista – impedia os indivíduos de tomar consciência do lugar que ocupavam ou deveriam ocupar no mundo. Como era concebido esse mundo pelo autor? Um mundo injusto, de opressores e oprimidos. Nesse sentido, a educação para a liberdade libertaria tanto os oprimidos quanto os

opressores, desde que ambos conseguissem ver além do véu ideológico, o que somente seria alcançado por meio dessa educação para a liberdade.

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1967, p. 42).

A liberdade, objetivo tão nobre para qualquer pessoa que defendesse os princípios democráticos, era vista por Freire como um dos objetivos a ser perseguidos no processo educativo. Porém, a liberdade só seria alcançada se promovida por uma educação que desalienasse os indivíduos. Em uma leitura descuidada, isso pode parecer lógico e aceito universalmente, mas, quando se focaliza o que Freire entendia por alienação, vê-se que, na verdade, ele estava operando com um conceito fundamental da teoria marxista. Isso não basta para acusá-lo de doutrinário, pois, sem doutrina, não há ensino; o problema está em sua enfática defesa dessa tão necessária desalienação. Isso remete ao sectarismo, muito comum em autores marxistas, que consideram aquele que não vê o que eles veem como um alienado. Nesse sentido, fica evidente que a educação proposta por Freire é doutrinária; paradoxalmente, é justamente nos conceitos-chave utilizados por ele como fins da educação que é possível identificar a doutrinação.

Para Paulo Freire, o sentido da educação deveria ser sempre a busca da conscientização e da criticidade do educando – formar a consciência crítica. Dessa forma, ele deixaria de ser um alienado e oprimido pelo sistema capitalista, já que a formação da consciência crítica exigia atenção para não se deixar confundir por ilusões próprias ao capitalismo.

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica – posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência – com uma posição crítica. A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1967, p. 60).

A “verdadeira” consciência seria fruto de um processo educacional que não deixasse o indivíduo se enganar pelas peripécias do capitalismo. Mesmo a ascensão social deveria ser vista com desconfiança, porque o importante, para o autor, era construir um outro mundo, mais justo e sem diferenças sociais; em outras palavras, obviamente, esse mundo seria o socialismo.

Liberdade, conscientização e criticidade são alguns conceitos-chave que expressam o caráter doutrinário do autor. Ao conceber a liberdade como antídoto da suposta alienação, ele partia do pressuposto de que os homens eram todos alienados, já que viviam no capitalismo e não se davam conta de que eram utilizados pelo sistema, tanto os explorados quanto os exploradores. A educação era concebida a partir de uma causa: a conscientização promoveria a criticidade e finalmente resultaria na liberdade. Eis a doutrinação sectária imposta à educação brasileira: destruir a ideologia capitalista colocando em seu lugar a ideologia socialista.

3.1.2 Pedagogia do oprimido: liberdade ou repressão do pensamento?

O livro mais famoso de Paulo Freire – *Pedagogia do oprimido* – é um exemplo perfeito de doutrinação. Nele, o autor expressa suas ideias sobre o mundo e sobre a educação e, em virtude de seu humanismo, defende sua pedagogia como a **única** que serviria realmente à libertação dos oprimidos pelo sistema capitalista.

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 22)

A verdadeira humanização ocorreria somente com a tomada de consciência e com a luta pela superação da situação de opressão. Note-se que a proposta de agir e transformar a realidade, hoje tão presente nos discursos de estudiosos da educação e do ensino de geografia, tem suas raízes nas ideias de Freire. Isso demonstra que a educação brasileira, com base na aceitação dessas ideias, voltou-se mais para a transformação do que propriamente para a análise da realidade. O que o autor escreveu naquele momento histórico foi a expressão de um ponto de vista sobre a realidade, o qual era embasado em ideias marxistas e cristãs. A tamanha aceitação e

a continuidade dessa pedagogia revelam um problema muito grave para um ensino que se diz comprometido com a liberdade de pensamento dos indivíduos.

Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács reconhece ao partido revolucionário de “explicar às massas a sua ação” coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma. A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 22)

As raízes da pedagogia do oprimido estão na luta revolucionária marxista e, quando Freire falava em consciência crítica e em inserção crítica das massas em sua realidade, estava, na verdade, doutrinando os indivíduos para a causa socialista.

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência. (FREIRE, 1987, p. 31)

O educador era considerado uma liderança revolucionária que, por meio de um trabalho dialógico, conscientizaria os educandos da situação de opressão em que viviam. Desse modo, adquirindo consciência crítica, então alfabetizados, eles estariam preparados para ler o mundo e agir sobre ele, transformando a realidade injusta e contribuindo, assim, para uma nova realidade. Esta só poderia ser o socialismo. A pedagogia do oprimido sustentava ainda a superação da contradição que a educação vigente mantinha.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34)

É importante destacar que a crítica à denominada “educação bancária”, que supostamente apenas transmitia os conhecimentos e desprezava os conhecimentos prévios dos educandos, mantendo-os passivos, foi levada às últimas consequências na educação brasileira. Com a ideia de que ninguém ensina ninguém, de que as

peessoas aprendem em comunhão, o papel do professor foi reduzido e até mesmo esvaziado de seu principal fundamento: professar/ensinar.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1987, p.38)

Freire acusava enfaticamente a **“educação bancária”** de **dominadora, ideológica e doutrinadora**. Verifica-se que, tal como a geografia crítica acusara suas antecessoras de ideológicas, os discursos do autor sobre a educação são todos semelhantes ao que acontecia na ciência geográfica nos anos 1970/1980. O problema é que os autores cujos escritos foram examinados até agora não se deram conta de que suas obras também eram doutrinárias e em um nível mais elevado - e eficaz, porque dissimulado -, do que as ideias que eles criticavam.

Toda a argumentação de Freire foi construída com base em referenciais teóricos e práticos de autores marxistas – Lukács, Mao Tse Tung, Fidel Castro, Che Guevara, e o próprio Marx –, contendo inclusive elogios diretos ao espírito revolucionário e à dialogicidade de alguns deles. Eis os exemplos:

A liderança de Fidel Castro e de seus companheiros, na época chamados de “aventureiros irresponsáveis” por muita gente, liderança eminentemente dialógica, se identificou com as massas submetidas a uma brutal violência, a da ditadura de Batista. Com isto não queremos afirmar que esta adesão se deu tão facilmente. Exigiu o testemunho corajoso, a valentia de amar o povo e por ele sacrificar-se. Exigiu o testemunho da esperança nunca desfeita de recomeçar após cada desastre, animados pela vitória que, forjada por eles com o povo, não seria apenas deles, mas deles e do povo, ou deles enquanto povo. Fidel polarizou a pouco e pouco a adesão das massas que, além da objetiva situação de opressão em que estavam, já haviam, de certa maneira, começado, em função da experiência histórica, a romper sua “aderência” com o opressor. O seu “afastamento” do opressor estava levando-as a “objetivá-lo”, reconhecendo-se, assim, como sua contradição antagônica. Daí que Fidel jamais se haja feito contradição delas. Uma ou outra deserção, uma ou outra traição registradas por Guevara no seu “Relato de la Guerra Revolucionaria”, em que se refere às muitas adesões também, eram de ser esperadas. (FREIRE, 1987, p. 94)

A luta pela libertação dos oprimidos compreendia não apenas a pedagogia dialógica, mas também a plausibilidade da violência: “A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida” (p. 99). O que se poderia esperar de uma pedagogia que, transformando-se em uma das dimensões da luta pela revolução socialista, em nome da liberdade, tinha como

pressuposto fundamental uma ideologia socialista contrária à liberdade dos indivíduos?

Como a pedagogia do oprimido consistia na realização da revolução cultural, é pertinente examinar qual era o sentido dos temas geradores ou da “temática significativa do povo” nos conteúdos programáticos. Dois temas são exemplos inequívocos de doutrinação: favela e riqueza. Ao colocar a palavra favela como geradora para o raciocínio crítico do educando, Freire relaciona favela com necessidades fundamentais.

Analizada a situação existencial que representa, em fotografia, aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, numa favela e, mais ainda, em que se descobre a *favela* como situação problemática, se passa à visualização da palavra, com a sua vinculação semântica. Em seguida: um *slide* apenas com a palavra (FREIRE, 1967, p. 144)

Parte-se, portanto, de uma situação existencial de absoluta pobreza e a favela simboliza essa situação; a partir dessa palavra geradora, destacam-se outras, relacionadas ao problema inicial. Pergunta-se: todas as pessoas que necessitam ser educadas vivem em favelas? Ainda que esse processo de alfabetização fosse elaborado para pessoas em situação de extrema miséria, seria pertinente transpô-lo para a totalidade das pessoas que se encontram em situações adversas?

A segunda palavra – riqueza – demonstra muito bem o caráter dicotômico da pedagogia do oprimido. Ao considerar o Brasil e a dimensão universal, o autor enfatiza os pares dialéticos: situação de riqueza e pobreza, o homem rico e o homem pobre, nações ricas e nações pobres, países dominantes e dominados, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, além da suposta solução de emancipação nacional e ajudas efetivas entre as nações e a paz mundial. Novamente, a tomada de consciência da situação existencial é o mote para a alfabetização.

Na verdade, posta uma situação existencial diante de um grupo, inicialmente a sua atitude é a de quem meramente descreve a situação, como simples observador. Logo depois, porém, começa a analisar a situação, substituindo a pura descrição pela problematização da situação. Neste momento, chega à crítica da própria existência. Isto foi dito, mais ou menos, por uma mulher, residente em um *conventillo* (cortiço) de Santiago, na experiência realizada por um dos membros da equipe, Patrício Lopes (FREIRE, 1967, p. 148).

Nesse sentido, a formação da consciência crítica reside primeiramente na crítica à própria existência e depois na crítica ao sistema socioeconômico responsável

por essa existência – o capitalismo -. Com base nesta exposição de algumas das ideias principais de Paulo Freire, é possível afirmar que o teor de seus escritos é fortemente doutrinário, seja porque coloca a educação a serviço de uma causa, a socialista, seja porque concebe os educandos como um meio para alcançar tal revolução cultural, seja ainda porque isso não é liberdade de pensamento e sim repressão do pensamento. Por isso, é doutrinação e, neste caso, doutrinação sectária.

3.1.3 Pedagogia histórico-crítica: escola, democracia e doutrinação

A questão da democracia no Brasil e o papel da escola em sua construção ocupou grande parte das pesquisas em educação a partir da década de 1980. Sem dúvida, a obra de Dermeval Saviani *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, publicada originalmente em 1983, constitui um marco sobre o assunto. Com sua ampla divulgação e aceitação por estudiosos e professores, as ideias de Saviani tornaram-se a base da formação inicial e continuada.

Conforme o próprio autor, o livro foi escrito “contra a pedagogia liberal burguesa” (p. 8) e avançou “decididamente na formulação de uma teoria crítica (não-reprodutivista) da educação a qual [...] só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (p. 9). Tais objetivos já caracterizam a luta contra um tipo de pedagogia e a favor da formulação de uma alternativa, mas aqui reside um primeiro problema: o sentido da luta, que, nos moldes freireanos, tem como pressuposto uma educação ou para dominantes ou para dominados. É importante salientar que a teoria histórico-crítica esboçada nesse livro é muito mais sofisticada do que a pedagogia proposta por Freire e, diga-se de passagem, Saviani apresenta uma visão muito pertinente sobre a pedagogia, o papel do professor e o do aluno. As coisas se complicam quando ele mistura política com ensino, já que seu conceito de democracia é basicamente de cunho marxista, e estrutura sua pedagogia para fornecer aos educandos a mesma conscientização que Paulo Freire almejava. Mudam apenas os termos e o método, que serão agora examinados.

Saviani passa em revista as principais pedagogias existentes naquele momento e identifica suas deficiências, dividindo-as em teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da

escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista), utilizando como fio condutor a questão da marginalidade.

Segundo o autor, na pedagogia tradicional, “a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância [...]”. Contudo, essa escola não só não conseguiu atingir seus objetivos, já que nem “todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos” como também teve de se curvar ao “fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 1999, p. 18). Das críticas a essa pedagogia surgiu a denominada pedagogia nova que, para esse autor, também não cumprira o necessário papel educativo.

Na pedagogia nova ou escolanovismo, “a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado”. Desse modo, o autor deslocou o

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1999, p.20)

Como resultado disso, segundo o autor, foi rebaixado o nível do ensino e aprimorada “a qualidade do ensino destinado às elites” (p. 21). Ou seja, não se conseguiu colocar a educação a serviço das massas populares, conforme seria seu verdadeiro objetivo. Nesse cenário, surgiu a denominada pedagogia tecnicista.

Tal pedagogia tinha como pressupostos a neutralidade científica, a racionalidade, a eficiência e a produtividade, os quais, segundo Saviani, teriam transformado a educação conforme os moldes industriais. No tecnicismo aplicado à educação “a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (p. 26). A educação superaria o problema da marginalidade formando indivíduos eficientes e, assim, por meio do equilíbrio do sistema, promoveria a equalização social.

Na pedagogia tradicional, conforme Saviani, a questão consistia em aprender; na pedagogia nova, em aprender a aprender e, na pedagogia tecnicista, aprender a fazer. Obviamente todas as teorias não-críticas eram insuficientes para a instauração da “verdadeira” educação, do “verdadeiro” ensino. O mesmo ocorreria com as teorias crítico-reprodutivistas, que serão agora passadas em exame.

Se, por um lado, as teorias não-críticas desconhecem os condicionantes sociais do fenômeno educativo, ou seja, se, para elas, a educação é autônoma perante a sociedade, de outro, as teorias crítico-reprodutivistas reconhecem os determinantes sociais que intervêm na educação. Esta só poderia ser compreendida a partir desses determinantes. Porém, para o autor, estas teorias eram reprodutivistas, já que “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (p. 27). Portanto, não servem ao verdadeiro propósito educativo, que, na visão de Saviani, seria o de transformar a sociedade e não de reproduzi-la, pois esta é injusta e não democrática.

O autor aceita o postulado básico da teoria de Bourdieu e Passeron, segundo a qual o sistema de ensino seria violência simbólica, já que “toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes”. Aceita também a ideia de que “Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (p. 30). Estes seriam os fundamentos críticos da teoria, porém Saviani discorda da conclusão dos referidos autores.

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. Eis a função logicamente necessária da educação. Não há, pois, outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes. (SAVIANI, 1999, p. 32)

Diante dessa constatação, descarta esta teoria e destaca a impossibilidade da luta de classes a partir da concepção de ensino proposta por Bourdieu e Passeron.

Segundo Saviani, a educação deveria contribuir para superar a marginalidade e não para reforçá-la.

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, elaborada por Althusser, é também refutada por Saviani: “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”. Além disso, a situação de marginalidade também não é superada: “Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (p. 34), portanto não há margem para a utilização dessa teoria conforme os fins da educação almejados por Saviani. Quando Althusser descreve o funcionamento do AIE escolar, embora reconheça a luta de classes, esta “fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito” (p. 35). Desse modo, se a escola é apenas um instrumento de reprodução das relações de produção de tipo capitalista, inculcando nos indivíduos de todas as classes sociais a ideologia dominante, esta teoria não serve para as necessidades históricas da educação brasileira.

A última teoria classificada como crítico-reprodutivista é a teoria da escola dualista, assim denominada porque “em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas [...] grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 1999, p. 35). As redes, respectivamente, a primária-profissional e a secundária-superior, seriam explicadas pela divisão da sociedade em classes opostas. Contudo, embora a teoria elaborada por Baudelot e Establet conceba a escola no contexto da luta de classes, ainda não fornece os elementos necessários para realizar tal luta na escola.

Pode-se, pois, concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por

referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. (SAVIANI, 1999, p. 38, 39)

O que Saviani procurou e não encontrou nestas teorias foi justamente a base teórica para transformar a escola em um instrumento de luta do proletariado contra a burguesia, para colocar a escola a serviço da ideologia dos dominados e para superar o problema da marginalidade. Isso justifica a formulação da sua pedagogia histórico-crítica.

Além da crítica às teorias existentes, sejam elas não-críticas ou crítico-reprodutivistas, o autor inicia a elaboração de sua teoria a partir de três teses. A primeira, “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”, consiste na interpretação do papel da burguesia na educação. Afirma o autor que, para chegar ao poder, a burguesia foi revolucionária e instaurou a pedagogia da essência – a verdadeira, na visão de Saviani –; depois, como classe dominante, essa mesma burguesia passou a defender a pedagogia da existência, a fim de se perpetuar no poder.

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. (SAVIANI, 1999, p. 52)

Desta primeira tese, o importante a reter é a concepção da história como algo a ser transformado pela sociedade – o eterno devir marxista. Com a contribuição da escola, uma classe, no caso, o proletariado, poderia fazer sua revolução e assumir o poder: se a burguesia fez isso, por que não o proletariado?

A segunda tese, “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”, reside na defesa do método tradicional, cuja elaboração se fez sob os auspícios da ciência moderna e apresenta-se, segundo o autor, como algo realmente lógico, seguindo os cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação.

Isso não ocorre na Escola Nova, na qual o ensino é transformado em pesquisa: tenta-se “articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência” (p. 58).

A terceira tese é que, “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Em síntese, Saviani afirma que a Escola Nova não é democrática.

O próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas *novas*. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. (SAVIANI, 1999, p. 60)

No momento em que a burguesia formulou o sistema de ensino com base na pedagogia da essência, lutava-se para assegurar o direito à igualdade e não se falava em democracia, mas esta existia nos próprios princípios norteadores da educação de então. No entanto, quando essa classe se consolidou no poder, adotou a pedagogia da existência, rompeu com a democracia e aumentou a desigualdade por meio da educação, pois não forneceu as condições para que os alunos assimilassem a cultura da humanidade.

A consolidação do ideário da Escola Nova ocorreu por meio da Lei 5692/71, que determinou o aligeiramento da educação das massas e reforçou a hegemonia da classe dominante. Para Saviani, isso foi a prova do caráter antidemocrático da educação brasileira, pois o “dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (p. 65).

Percebe-se, então, o sentido da democracia na escola e de sua função de libertação dos educandos. A libertação é uma necessidade dos dominados e, por isso, a escola deve ser democrática. Em uma passagem lapidar, o autor define qual deveria ser o papel da política na escola.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (SAVIANI, 1999, p.67)

Portanto, o objetivo da pedagogia histórico-crítica é que realmente os alunos aprendam e assimilem os conteúdos historicamente produzidos, mas porque, politicamente, isso serviria à instrumentalização dos dominados para fazer valer seus interesses na luta de classes. Tal proposição é uma manifestação da doutrinação, que, dissimulada, age no subterrâneo: não adianta apenas falar que há oposição entre as classes; é necessário também interferir no processo educativo a partir de uma causa política, a dos dominados. Nesse sentido é que Saviani afirma que se tinha “curvado a vara” para o lado contrário, ou seja, se a vara estava torta para o lado da pedagogia da existência, forçando-a para o lado oposto, o lado da pedagogia da essência, o ponto correto poderia ser atingido. Não seria a pedagogia tradicional, mas a “valorização dos conteúdos” que, na perspectiva de uma pedagogia revolucionária, serviria à luta contra a hegemonia burguesa, “no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade” (p. 68).

Saviani preconiza uma pedagogia para além da essência e da existência, em virtude da ausência de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais da educação, tanto na pedagogia tradicional, quanto na Pedagogia Nova. Assim, direciona a questão para a importância da tomada de consciência.

Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 1999, p. 73)

Não resta, deste modo, margem para a consciência individual e, por isso, o indivíduo é desprezado como categoria. Talvez seja por isso mesmo que a pedagogia histórico-crítica tem como pressuposto que os educandos são sempre, sem exceção, alienados. O pensamento marxista, seja qual for o matiz, não consegue reconhecer o livre arbítrio dos indivíduos e os coloca sempre em um mesmo patamar, ou seja, todos precisam ser libertados das amarras do sistema capitalista, congregando o mesmo objetivo de superá-lo. Isto é doutrinação, pois, ainda que apregoe a liberdade, reprime o pensamento dos indivíduos.

Metodologicamente, a pedagogia histórico-crítica se desenvolve em cinco passos: o da prática social; o da problematização, que consiste na identificação dos principais problemas da prática social e do conhecimento que é preciso dominar para a resolução de tais problemas; o da instrumentalização, que consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que ocorrem na prática social; o da catarse, que é a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p. 82); e, finalmente, o quinto passo, o ponto de chegada, é a própria prática social, que já não é a mesma do ponto de partida: o “modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação da mediação pedagógica” e, como professores e alunos são agentes sociais ativos, “a própria prática se alterou qualitativamente” (p. 82).

O critério de cientificidade da pedagogia proposta por Saviani embasa-se na concepção dialética de ciência de Marx. O problema, no entanto, é que não é apenas a cientificidade que é inspirada em Marx, mas também, e nisso está a fonte da verdadeira dominação e da doutrinação na educação brasileira, os fins dessa pedagogia.

Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares; terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso mas do dissenso: o consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 1999, p. 85)

Assim, a suposta democratização da escola é apresentada como uma das dimensões da democratização da sociedade. Essa é a democracia almejada pela pedagogia histórico-crítica. Soa, no mínimo, estranho que uma teoria elaborada há mais de três décadas, e num contexto totalmente diferente do atual, ainda domine, com os fins que apregoa, a educação brasileira de modo geral e, particularmente, influencie o ensino de geografia, conforme será demonstrado no próximo capítulo.

As críticas à pedagogia histórico-crítica não abalam seus fundamentos, pois giram em torno do mesmo objetivo: superar o capitalismo com base no ideário marxista. Um exemplo disso pode ser verificado no trabalho de Lazarini (2010), que, ao discordar de Saviani no que tange à questão dos conhecimentos científicos acumulados, afirma que, no capitalismo, “o que define o caráter social da apropriação dos meios de produção e todo o conhecimento neles contido, bem como o seu potencial produtivo (inclusive o potencial científico)”, não é o conhecimento científico parcial ou total do processo produtivo, “mas sim o ser ou não ser proprietário privado desses meios” (p. 179). Portanto, até o presente momento, ainda não se fez uma crítica de raiz à pedagogia histórico-crítica, pois o que se observa são refutações a partir do próprio marxismo, em suas diferentes linhagens.

Essa crítica marxista à obra de Saviani suscitou uma resposta por parte dos defensores da sua pedagogia. “Qual a perspectiva pedagógica a partir da qual Lazarini formula sua frustrada crítica [...]? Em sua tese ele nada diz a esse respeito” (DUARTE, FERREIRA, MALANCHEN, MULLER, 2012, p. 115). Em tal resposta, transparece um aspecto negativo da pedagogia brasileira, interessante para o trabalho aqui desenvolvido: não há outra pedagogia que se oponha realmente, que não reproduza parcial ou totalmente os conceitos fundamentais e os objetivos da pedagogia histórico-crítica.

Não há dúvidas quanto ao seu caráter doutrinário, pois ela parte da defesa de uma causa, considera os alunos e também os professores como meios para atingir determinado objetivo, objetivo que não é necessariamente o deles e, em nome da cientificidade, arroga-se o direito de indicar os caminhos da libertação. Como não se problematizam seus ideais políticos com base na ponderação dos diversos pontos de vista e como não se proporcionando a liberdade de reflexão, pode-se caracterizá-la como doutrinação.

3.2 Um balanço da doutrinação nas pedagogias de Freire e de Saviani

3.2.1 Elementos doutrinários da pedagogia crítica de Freire

- > A pedagogia do oprimido era a única que serviria à libertação.
- > A liberdade apregoada por Freire adviria da formação da consciência crítica e seria, portanto, uma consequência do pensamento crítico.
- > A humanização ocorreria por meio da tomada de consciência da opressão.
- > A consciência crítica residiria na tomada de posição e no enfrentamento do sistema capitalista.

3.2.2 Elementos doutrinários da pedagogia histórico-crítica de Saviani

- > Parte do ponto de vista dos dominados e de uma produção de saberes comprometidos ideologicamente.
- > Visa a conscientização dos educandos.
- > Tem por objetivo último a construção de uma nova sociedade, com base em uma visão ideologizada de democracia.
- > A consciência crítica é necessária para a defesa de uma causa.
- > A democracia somente seria alcançada por meio de uma pedagogia que servisse à causa do proletariado.
- > A escola transformar-se-ia, então, em um instrumento da luta de classes.

Como base nesses elementos das pedagogias em pauta e na dominância das ideias centrais desses autores na filosofia pedagógica brasileira, é necessário matizar a doutrinação na educação proposta por elas. Se a doutrinação só é eficaz porque é dissimulada e os autores não escondem seus objetivos, então não haveria doutrinação? Haveria, e aqui percebe-se a sutileza da doutrinação, porque os seus objetivos são explícitos, porém dissimulados nos conceitos de pensamento crítico, consciência crítica, liberdade, autonomia e democracia. Portanto, perverte-se o ensino, utilizando-se conceitos tão nobres, indiscutivelmente fundamentais no ensino, eivando-os de ideologia de esquerda, marxista, seja qual for o matiz.

Compete, agora, apresentar tais conceitos fundamentais da educação em outra perspectiva, que não é nova, mas mantém a essência de uma pedagogia

verdadeiramente comprometida com o pensamento livre, autônomo e crítico dos educandos. Tal perspectiva pode ser encontrada em filósofos clássicos, como, por exemplo, Immanuel Kant, em seu texto de 1783 “Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”).

Segundo Kant, esclarecimento “é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1985, p. 100). Nesta breve, porém, incisiva definição, pode-se verificar em que realmente consiste um pensamento autônomo, crítico. No entanto, o que acontece com a filosofia pedagógica dominante no Brasil é justamente aquilo que Kant já alertava no século XVIII: “Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade” (p. 102). Ainda: “Que porém um público se esclareça [“aufkläre”] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável” (p. 102).

Para o esclarecimento, ou para o pensamento crítico, “nada mais se exige senão liberdade”. A limitação da liberdade impede o verdadeiro pensamento crítico, por isso, “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [“Aufklärung”] entre os homens” (p. 104). Eis a diferença fundamental entre a verdadeira criticidade e autonomia de pensamento em Kant e nas pedagogias em pauta.

Para Freire e Saviani, é por meio do pensamento crítico que os educandos alcançarão a liberdade, porém já se sabe quais são os fundamentos e os objetivos desses autores. Eles invertem a lógica do pensamento crítico em nome de causas estranhas à educação – hoje não mais estranhas devido à naturalização e dominância de suas teses – visando formar a criticidade com alta dose de ideologia de esquerda, para atingir a liberdade. Para Kant, é o contrário: primeiramente, é necessário ter liberdade para, depois, poder fazer uso do próprio entendimento, do esclarecimento, ou seja, do pensamento crítico.

O conceito de democracia também é utilizado por essas pedagogias como justificativa para a mudança na educação brasileira, mas com uma ideologização. Ele passa a orientar uma proposta pedagógica de mudança não somente na educação, mas também, e sobretudo, na sociedade, que deveria se tornar socialista, rompendo com o capitalismo e com as instituições democráticas. Tal orientação e uso da

democracia – distorcida – pela educação ferem frontalmente aquilo que é a sua base fundamental. Eis seu fundamento essencial.

A democracia está assentada na liberdade de escolha, no livre arbítrio individual. O seu fundamento reside na vida do indivíduo, que, frente aos problemas da existência, opta por aquilo que lhe parece o melhor, aquilo que para ele é um bem, sem que precise passar pelo apoio ou pelo crivo da coletividade ou da comunidade. Sua escolha não necessita ser referendada senão por ele mesmo, o que pressupõe que a coletividade se organize segundo esse direito, que ela própria escolha um bem maior, um princípio, que é o da livre escolha individual [...]. (ROSENFELD, 2010, p. 33)

Portanto, nas pedagogias analisadas, a inversão da lógica de Kant, que, com base no rigor racional, estabeleceu a perfeita conjugação entre liberdade, autonomia, criticidade e, por extensão destas, democracia, é a causa primeira da doutrinação na educação brasileira. Onde está a liberdade de escolha, se os objetivos já foram estabelecidos e não se apresentam outras formas de ver o mundo? Se os educandos são considerados meios para fins que não são necessariamente os deles, isso é doutrinação. Entretanto, como as ideias de Freire e de Saviani dominam o ensino no país, sendo verificadas também no ensino de geografia, a inversão não é questionada. É o que se verá a seguir.

CAPÍTULO 4

A DOUTRINAÇÃO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

No segundo capítulo, foram abordadas as conexões existentes entre as duas correntes da geografia analisadas neste trabalho. A análise levou ao reconhecimento do sentido dominante no campo geográfico brasileiro, a partir da *ética geocrítica* e seu desdobramento na *ética socioambiental*. No terceiro capítulo, foi analisado o caráter doutrinário da educação brasileira. Neste quarto capítulo, considerando os resultados dessas análises, o foco se volta especificamente para a questão da geografia escolar.

Conforme se pretende demonstrar, as ideias dominantes – da Geografia Crítica, da Geografia Socioambiental, de Paulo Freire e de Saviani – estão presentes de forma matizada nas teorias do ensino de geografia e no tratamento dado aos conteúdos referentes aos problemas socioambientais pelos livros didáticos da área. À luz das teorias de Weber e de Reboul, a existência de um processo de doutrinação no ensino de geografia será contextualizada e relacionada não apenas aos pressupostos teóricos das respectivas correntes do pensamento geográfico em questão, mas também às ideias de Freire e de Saviani.

4.1 Vesentini: um geógrafo crítico contrário à doutrinação que, paradoxalmente, subsidia o caráter doutrinário do ensino de geografia

A preocupação do geógrafo crítico José William Vesentini com a distorção no ensino da geografia crítica que pode, segundo ele, levar à doutrinação, corrobora, de certo modo, a tese aqui defendida. Uma análise de dois momentos do pensamento deste autor revela um paradoxo em sua preocupação.

Em 1992, foi lançado o livro *“Por uma geografia crítica na escola”*, uma coletânea de artigos publicados na década de 1980 – época áurea da geocrítica. Nele, Vesentini já demonstrava o perigo de não se ter o devido cuidado com a aplicação dos pressupostos da geocrítica na geografia escolar. Com base em uma retrospectiva histórica, ele tentou mostrar como a geografia moderna se encaixou no sistema capitalista de ensino e identificou corretamente a ideologia subjacente ao ensino da Geografia.

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e

eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o "nosso" Estado-nação (ou "país", termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o "futuro" glorioso que o espera. (VESENTINI, 2008, p. 11)

Embora aponte uma forma de doutrinação ideológica – de direita - no ensino, como fez Diniz filho, Vesentini acompanha o raciocínio de Marilena Chauí no tocante à concepção de ideologia e afirma que “o ocultar da função ideológica de um discurso em nome da ciência sempre foi um procedimento comum na sociedade capitalista” (p. 12). Nesse sentido, propõe a Geografia Crítica como o caminho da renovação no ensino, considerando o espaço geográfico como espaço social “pleno de lutas e conflitos sociais”. Assim, a geografia “critica a geografia moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado” (p. 14).

Conforme Vesentini, as fontes da Geografia Crítica são: Marx e o marxismo, Reclus e Kropotkin, do anarquismo, Foucault, Lefort, Castoriadis, Gorz, cujo pseudônimo é Michel Bosquet, militante de movimentos ecológicos, Lefebvre, entre outros. Inspirando-se, sobretudo, na “compreensão transformadora do real” (p. 15), afirma o seguidor da geocrítica:

Logo percebe que, ao estar inserida numa sociedade dividida por interesses antagônicos, a escola é um campo de **luta de classes**: serve para reproduzir as relações de **dominação**, preparar uma forma de trabalho dócil ao **capital** e para **inculcar a ideologia dominante**; e, como acontece em todo lugar onde há poder, pode tornar-se numa prática de antipoder. (VESENTINI, 2008, p. 16) *grifo nosso*.

Note-se que o próprio autor considera que a escola era um espaço da luta de classes, que servia somente à preparação para o trabalho, para inculcar a ideologia da classe dominante. Por isso, poderia se tornar um campo para a prática do antipoder, ou seja, para se transformar, por meio da geocrítica, em um campo de luta que fizesse valer a voz dos educandos, subentende-se povo dominado. Assim, o ensino de geografia cumpriria sua função libertadora.

Vesentini emite vários sinais de perigo em relação à distorção do ensino e critica Paulo Freire e sua pedagogia crítica voltada para a conscientização dos educandos. Para evitar o caminho fácil das respostas simples aos problemas sociais

– como a crítica ao capitalismo e o elogio do socialismo–, já que a questão estava para além disso, a comodidade dessas respostas deveria ser evitada.

E o que fazer para evitar cair nesse caminho, que por sinal é cômodo? Pensamos que seja o entender a especificidade do processo educativo; que educação também é uma forma de luta de classes, mas *específica* e diferente da fábrica ou do partido. E na realidade o professor nunca irá "conscientizar" ninguém, mas no máximo contribuir para que determinadas potencialidades do educando (a criticidade, a logicidade, a criatividade) se desenvolvam. Esse desenvolvimento, entretanto, não é fruto de ensinamentos do professor, no sentido de "ensinar a ser crítico", mas sim o resultado do aprendizado do aluno, do seu esforço nas discussões, elaboração de atividades, leitura de textos, etc. E, principalmente, da relação entre o conteúdo a ser estudado e a sua vida, os seus problemas e os do mundo onde vive (VESENTINI, 2008, p. 21).

Por um lado, o autor tem razão ao refutar o pensamento de Freire e discordar da função conscientizadora do ensino, o que seria pura doutrinação, como foi demonstrado. No entanto, por outro, ele se move no interior da ideologia marxista, concordando com a premissa de que a educação é parte da luta de classes. Cabe aqui um questionamento: como é que se concebe a luta de classes na educação sem conscientizar? Se hoje – e no momento em que o autor escreveu esses textos (década de 1980) também era - é difícil identificar as classes – opressores e oprimidos – já que existem várias classes, ou melhor, vários grupos, somente a conscientização pode ser a forma doutrinária por excelência de conceber a luta de classes no ensino. Vesentini acaba caindo em contradição, justamente por não considerar o marxismo como ideologia.

Datadas dos anos 1980, suas reflexões caracterizavam-se pela defesa intransigente da Geografia Crítica, mas ele fazia também algumas ressalvas em relação ao risco da utilização simplória das premissas e dos chavões da geocrítica, o que poderia levar à doutrinação. A passagem a seguir demonstra isso claramente.

Daí o risco, bastante frequente no ensino, de trocar o incerto pelo aparentemente seguro, o indeterminado pela fórmula que nos dá certezas. No lugar de auxiliar o educando a se encontrar como cidadão, como homem participante numa práxis em que o social é reinstituído cotidianamente, em que contudo há uma certa indeterminação, muitas vezes o professor trilha um dirigismo que fixa para o futuro modelos e caminhos já delineados. Com isso, **não se contribui para o desenvolvimento da cidadania; no máximo, se produzem militantes dogmáticos e intransigentes, inimigos da democracia** em nome de um ideal mítico e totalitário de coletividade auto-regrada e transparente de ponta a ponta. O fantasma da revolução redentora e final, da classe revolucionária predeterminada e messiânica, das "leis da história ou da dialética", acaba por substituir, dando uma aparente segurança

maior, à indeterminação da práxis da cidadania em que nada é garantido de antemão, mas praticamente tudo é possível na medida em que se libertam a imaginação e a criatividade. (VESENTINI, 2008, p. 104) *grifo nosso*

Essa observação do autor é muito coerente; curiosamente, se fosse levada às últimas consequências, a *ética geocrítica* não teria tomado os rumos que tomou. No entanto, se Vesentini consegue identificar a possibilidade de doutrinação pela geocrítica, por outro lado, não consegue ir à raiz da questão, continuando a se mover na atmosfera teórica desta corrente geográfica.

De todo modo, é necessário considerar que esse primeiro momento das reflexões do autor sobre a geocrítica refletia, em grande parte, a atmosfera intelectual que influenciou a maioria dos estudiosos de ciências humanas da época. Por isso, é pertinente passar agora para momento atual do pensamento do autor sobre a geocrítica.

Atualmente, seu pensamento em relação à geocrítica caracteriza-se basicamente pela retomada das ideias expressas por ele na fase de formação e consolidação da geografia crítica. Ele registra algumas mudanças, mas estas, se analisadas em profundidade, não denotam uma alteração substancial em relação ao caráter doutrinário dessa corrente.

No livro “Repensando a geografia escolar para o século XXI”, publicado em 2009, portanto, mais de vinte anos depois do momento inicial de sua reflexão sobre a geocrítica, Vesentini aponta a necessidade de novamente problematizar a concepção crítica de tal corrente.

Mas que tipo de geografia é apropriado para a escola do século XXI? É lógico que não é aquela tradicional, isto é, alicerçada no esquema “a Terra e o Homem”. Esta tem como escopo primordial a memorização de informações sobrepostas - as unidades relevo, os climas, os fusos horários, as cidades, os produtos agrícolas com os locais onde são cultivados etc. - que dizem respeito a determinados aspectos pré-definidos de países ou continentes. Ela não tem lugar na escola de competências e inteligências múltiplas, na escola do século XXI. Por outro lado, também não deve ser aquele tipo de geografia pretensamente crítica que procura “conscientizar” - ou melhor, **doutrinar** - os alunos, na perspectiva de que haveria um modelo já pronto de sociedade futura - o socialismo -, que substituiria o capitalismo e representaria o paraíso enfim realizado na Terra. Nem o tradicional superado e tampouco o dogmático que se faz passar por revolucionário (VESENTINI, 2009a, pp. 88 e 89). *grifo nosso*

Reitera-se sua refutação ao ensino voltado para a conscientização e o reconhecimento do caráter doutrinário da geografia crítica em sua ânsia de conscientizar os alunos. Vesentini identifica perfeitamente aquilo que está sendo defendido nesta pesquisa: no ensino, basta lembrar Weber e Reboul, quando se busca conscientizar, sem perceber, já se está doutrinando, não importa a “nobreza” da causa em pauta. O simples fato de o autor, após mais de duas décadas, retomar a discussão sobre o predomínio da criticidade da geocrítica na geografia escolar, já demonstra que o panorama não se alterou desde os primórdios da formação da ética geocrítica. Afirma ele:

Fundamentalmente isto é criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia: **deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento**, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, consequentemente, agente de mudanças. (VESENTINI, 2009a, pp. 104 e 105). *Grifo nosso*

Realmente, a verdadeira função do ensino de qualquer disciplina escolar é libertar o educando da dependência intelectual, promovendo o pensamento autônomo. No entanto, a Geografia Crítica, pelo que consta, mesmo que defenda essa libertação e autonomia e identifique as contradições sociais ou socioespaciais, não consegue atingir esses objetivos porque ela própria é fruto de uma contradição em sua própria raiz. Isso não é percebido por Vesentini, pois ele continua a defendê-la.

A questão socioambiental também é abordada pelo autor: não no tom de denúncia do uso da natureza como recurso, como fez nos primórdios da geocrítica, mas em consonância com a *ética socioambiental*.

A escola do século XXI tampouco é uma instituição na qual o ensino da geografia pode omitir o estudo da dinâmica da natureza como querem alguns que identificam “geografia crítica” com o materialismo histórico e enxergam a natureza tão somente como um recurso subsumido no conceito de modo de produção. Ao inverso disso, uma das razões do renovado interesse pelo ensino da geografia é que, na época da globalização e da “compressão” ou “redução” do planeta, do encurtamento das distâncias enfim, a questão da natureza e os problemas ecológicos ou ambientais se tornaram prementes e deixaram de ser locais, ou apenas nacionais, para assumirem importância em escala global ou mundial. Eles adquiriram um novo significado, uma renovada importância (muito maior que na época da primeira e mesmo da segunda revolução industrial) e, cada vez mais, despertam um crescente interesse ativo por parte do público em geral. Tornou-se evidente, nos dias de hoje, que o futuro da humanidade está ligado, entre outras coisas, a um novo relacionamento – mais saudável, menos depredador – com a natureza. Assim também, a natureza deixou de ser vista como um mero recurso para a economia; ela passou a ser entendida como um complexo, um sistema aberto

de elementos interligados que possui uma dinâmica própria – uma dinâmica que não podemos anular nem transformar radicalmente sem pagar um elevado preço. Enfim, a natureza não consiste num mero recurso para o social, que pode ser usado – e abusado – à vontade. (VESENTINI, 2009a, pp. 91 e 92)

A similaridade entre a concepção atual de Vesentini sobre a questão ambiental e os pressupostos da Geografia Socioambiental, já examinados neste trabalho, indica, mais uma vez, a continuidade da *ética geocrítica* na *ética socioambiental*.

O próprio Vesentini reconhece que não há consenso entre os geógrafos críticos a respeito do que realmente seja a Geografia Crítica: ou “é sinônimo (ou no mínimo complementar) do adjetivo radical, e/ou do adjetivo socialista (embora nunca fique claro que tipo de socialismo)”, ou “simplesmente de denúncia de grupos neonazistas, de alguma forma de desigualdades ou injustiças, ou de agressões à natureza em qualquer parte do mundo, e assim por diante”. (VESENTINI, 2009b, p. 32). De forma sucinta, são realmente esses os sentidos da Geografia Crítica desde sua formação até os dias de hoje, quando eles são mantidos por meio de sua conjugação com teorias pós-modernas.

A crítica proposta pela Geografia Crítica deveria ser, segundo o autor, a mesma de Kant.

Nesses termos, a crítica para Kant implica num projeto de autonomia, de libertação da razão das amarras do autoritarismo, do tradicionalismo e das credências. É uma contribuição para a revolução democrática no sentido de maior autonomia da humanidade e dos indivíduos ou cidadãos, isto é, de ousar pensar o impensável, de raciocinarmos por conta própria independentemente dos dogmas e das proibições. Ou seja, um convite a “mudar o mundo” no sentido de construir uma sociedade com maior justiça e igualdade, com maior progresso científico, com esclarecimento enfim (VESENTINI, 2009b, p. 35).

Buscando a verdadeira concepção do que é a crítica, Vesentini acertou ao se referir a Kant, pois neste se encontra a teorização do sentido científico e escolar que deveria ser almejado pelas teorias críticas, mas que não se verificou ao longo do tempo. Mesmo não reconhecendo isso e até mesmo valorizando a evolução da concepção crítica, o próprio autor acaba explicando o porquê da distorção promovida por essa concepção. O problema, ou a origem desse desvirtuamento – que Vesentini não reconhece –, começou com Hegel.

Hegel retomou essa ideia de crítica, mesmo procurando à sua maneira superar o criticismo kantiano. Sabemos que ele valorizou a História – com H maiúsculo, vista como a realização paulatina da razão através de etapas ou avatares, num processo teleológico com um final pré-definido. A dialética para ele, longe de ser apenas um procedimento de oposição (tese e antítese) que gera uma síntese, como em Kant, assume uma dimensão ontológica que aparece sob a forma dos processos históricos. A dialética hegeliana não pretende ser apenas uma forma de lógica, mas também uma ontologia; ela se apresenta como o movimento da História. (VESENTINI, 2009, p. 35)

Tal desvirtuamento da teoria de Kant consolidou-se com Marx.

Marx prosseguiu com essa ideia hegeliana da dialética como a realização da História, sendo esta uma dinâmica complexa que atravessaria várias fases e afinal desembocaria na completa libertação do ser humano. Afirmando ter colocado Hegel em posição invertida, com os pés no chão, ele substituiu a razão ou o espírito pelas condições materiais e a luta de classes, que também num processo teleológico, por etapas, conduziriam ao socialismo e, após um período de transição, ao comunismo, a História enfim realizada ou acabada. Sua principal obra, *O Capital*, tem como subtítulo *Crítica da Economia Política*, numa inegável inspiração kantiana no qual a **crítica é uma superação com subsunção e, mais ainda, é um procedimento revolucionário que aponta para uma libertação do ser humano, para uma completa autonomia no futuro**. (VESENTINI, 2009, p. 35). *grifo nosso*

É necessário ponderar, todavia que, se Marx compreendeu a crítica kantiana enquanto superação com subsunção, Kant referia-se à lógica do conhecimento e não à luta pela transformação da realidade. Hegel já havia superado/distorcido o pensamento original de Kant com a projeção da dialética para além daquilo que Kant havia sugerido. Marx a superou/inverteu/distorceu ainda mais, substituindo a razão ou o espírito pelas condições materiais e pela luta de classes, e utilizou a crítica para revolucionar a realidade, para superar o capitalismo. Nisso reside uma grande diferença entre ele e Kant, entre o verdadeiro pensamento crítico e o pensamento crítico ideologizado e retomado pela *ética geocrítica*. É justamente esta a diferença responsável pelo desvirtuamento da crítica que está no cerne da *ética geocrítica*, pois não foi esta a estratégia para eliminar os pressupostos das Geografias Tradicional e Quantitativa na guerra epistemológica travada em seus primórdios? Não foi e continua sendo o capitalismo, e não o conhecimento sobre ele com base em vários pontos de vista e teorias conflitantes, o alvo das críticas geocríticas?

O próprio Vesentini fornece a resposta para a persistência da *ética geocrítica* e sua transfiguração com o engajamento de geógrafos nas bandeiras de lutas das chamadas minorias sociológicas.

No entanto, ao contrário do procedimento crítico adotado por Marx, o marxismo posterior, com raras exceções, **somente viu aspectos “negativos” e inaceitáveis no capitalismo (e mesmo na democracia!)**, como se este fosse um sistema que de forma inelutável amplia as desigualdades e entrava o “progresso”, isto é, o desenvolvimento das forças produtivas. É evidente que, hoje, essa leitura precisa ser reexaminada e superada. Precisa ser criticada enfim. Não é mais possível levar a sério a concepção de dialética como portadora do segredo da história, ou como o “método científico” por excelência; e muito menos a **existência de um sujeito qualquer (o proletariado, os trabalhadores, o espírito, as massas, a multidão, os movimentos sociais, as ONG’s ou qualquer outro agente) que seria o redentor da humanidade**. E não apenas o capitalismo, mas também o socialismo real, assim como qualquer outro projeto de sociedade que repudie o mercado e a democracia (por exemplo, aqueles alicerçados em valores religiosos; ou o populismo autoritário “de esquerda” da América Latina), deve igualmente ser objeto de profundas críticas. (VESENTINI, 2009, pp. 35 e 36)

Por um lado, Vesentini “absolve” Marx pelos tortuosos caminhos seguidos pelo marxismo posterior na elaboração das teorias críticas, o que significa dizer que o problema não estava em Marx, pois este era crítico no sentido correto ao analisar o capitalismo e pesar seus aspectos negativos e positivos. Na verdade, se, em alguns momentos, Marx reconheceu os aspectos positivos do capitalismo, como os avanços das forças produtivas notadamente na Revolução Industrial, no conjunto da obra, ele destaca sobretudo os supostos aspectos negativos. Desse modo, não é de se admirar que os marxistas posteriores ressaltem esses últimos aspectos.

Seja como for, é preciso reconhecer aqui novamente que o autor tece considerações pertinentes acerca daquilo que hoje se observa em relação à ciência pós-moderna. Ainda que a democracia permita a existência de sujeitos eleitos como redentores da humanidade, principalmente os movimentos ditos sociais e as ONGs, cujas causas defendidas interessam primeiramente aos seus mentores, o ensino não é o lugar adequado para a propagação de suas ideias. Quando isso ocorre, infelizmente, a doutrinação confunde-se com o ensino, passando-se por ele, e sempre em nome de uma “boa” causa.

O mérito do autor está em ter tocado na “ferida” da *ética geocrítica*, mas sua crítica não foi levada às últimas consequências, prova disso é sua concepção atual a respeito do que deve ser a crítica da geografia crítica.

Acreditamos que esta deva ser a concepção reproduzida pela geografia crítica – ou pelo menos por grande parte dela, que afinal é plural. **Crítica como superação com subsunção e ao mesmo tempo como um engajamento em algum projeto de libertação que amplie o espaço da democracia, que combata todas as formas de dogmatismo e de**

autoritarismo. Todavia, existe hoje um grande dilema: a ideia de projeto de libertação tornou-se extremamente problemática, embora de maneira alguma dispensável (VESENTINI, 2009, p.36). *grifo nosso*

É por isso que se pode considerar que Vesentini um geógrafo contrário à doutrinação, mas acaba por subsidiá-la. Se ele permanecesse fiel ao espírito crítico de Kant – superação com subsunção – no nível do conhecimento e não recomendasse o engajamento em projetos de libertação que, segundo ele próprio, eram problemáticos, mas necessários, o que reafirma seu posicionamento dentro daquilo que ele mesmo critica, ou seja, o caráter doutrinário da *ética geocrítica*, é possível que ele assumisse realmente uma posição antidoutrinária e rompesse com tal ética.

Enfim, o autor, elogia tanto propostas que sinalizam para uma “geografia crítica pós-marxista, aberta e plural” quanto a existência de geógrafos críticos que se inspiram “não apenas no marxismo”, mas também “notadamente nos anarquismos (especialmente de Reclus e Kropotkin), em Foucault e na pós-modernidade” (p. 40). Portanto, Vesentini identificou o problema da geocrítica – doutrinação –, mas, acompanhando as mudanças paradigmáticas das ciências sociais, acabou subsidiando a doutrinação ao reconhecer a legitimidade das fontes atuais para o propósito da Geografia Crítica, as quais vão do marxismo ao pós-modernismo e/ou pós-marxismo ou, na esteira do que aqui se defende, da *ética geocrítica* à *ética socioambiental*.

4.2 O sentido da formação do professor de geografia: doutrinando o futuro doutrinador

Compreender o sentido da geografia escolar na atualidade implica examinar os fins de seu ensino, o que pode ser feito nas obras dos principais estudiosos dessa área. Passando-se em revista as ideias centrais que sustentam teoricamente o ensino de geografia no Brasil – seus objetivos e a concepção da relação homem-natureza –, é possível captar em que medida ele adquiriu um caráter doutrinário. Conforme Reboul, o doutrinador é sempre um doutrinado, por isso, é imprescindível verificar o sentido da formação do professor de geografia, para compreender quais são seus princípios.

É consenso entre os pesquisadores do ensino da disciplina que a atuação dos profissionais da área deve ser crítica. Conforme Cavalcanti:

Em uma concepção crítica do papel do professor, que age voltado para o desenvolvimento dos alunos, para a prática mais plena da cidadania e para um projeto de justiça social, não há espaço para práticas ingênuas, neutras ou reprodutivistas na atividade docente. No processo de ensino-aprendizagem, nos espaços da sala de aula, a atuação do professor sempre se refere a um “mundo maior” e os destinos dos alunos. Ao escolher e abordar conteúdos, atividades, ao lidar com os alunos, ao dialogar com eles ou permitir que o diálogo entre eles aconteça, a atuação do professor é comprometida, social e politicamente (CAVALCANTI, 2012, p. 20 e 21).

A afirmação de que, em nome da cidadania e da justiça social, os professores não devem ser ingênuos, neutros ou reprodutivistas remete diretamente aos postulados de Freire e Saviani. Entende-se, assim, que a função docente é, acima de tudo, política, já que esse “mundo maior” não seria outro senão o mundo capitalista globalizado e perverso, que, por meio do comprometimento político docente, deve ser questionado e transformado. Concebendo a escola como “instituição capaz de contribuir para a democratização social e para a promoção da inclusão social”, com base nos “conhecimentos produzidos historicamente [...]” (p. 34), Cavalcanti expressa sua concordância com os ideais básicos da geografia crítica e com a função dos conteúdos conforme Saviani, pois o conhecimento acumulado deve ser assimilado com o objetivo de compreender a realidade para transformá-la.

Outra proposição importante consiste no direcionamento da formação do geógrafo. Entre duas opções, uma, que está voltada para o mercado de trabalho, e outra, preocupada com uma formação “abrangente, crítica, humanista, voltada às necessidades da sociedade”, Cavalcanti defende a segunda posição. Afirma ele que os cursos superiores têm “um compromisso com a qualidade da formação, que implica a busca do saber inédito e de sua referência com o tradicional para a sociedade, sem atrelamento direto ao mercado” (p. 63).

Esta orientação revela muito mais do que aparentemente se possa imaginar. Em primeiro lugar, percebe-se o anticapitalismo ou o antiliberalismo como um traço fundamental do sentido da formação docente, como se preparar profissionais para o mercado não fosse uma necessidade da sociedade. Em segundo lugar, a busca da formação crítica que atrela o saber inédito ao tradicional demonstra que o que se produz atualmente está diretamente ligado ao tradicional na geografia, mas esse tradicional já não seria o da Geografia Tradicional e sim, em razão da dominância exercida, o da Geografia Crítica.

Ao pesquisar a problemática da formação do profissional da geografia, Callai, outra geógrafa cujas obras são referenciais muito utilizados na formação docente, preconiza que se deve “Estudar o lugar para compreender o mundo”, o que significa “aprender a olhar as formas materializadas no espaço que estão expressando as relações existentes entre os homens” (CALLAI, 2013, p. 29). Novamente, a ênfase nas relações entre os homens, obviamente como contraditórias e de exploração. Assim, analisando-se seu lugar, o mais próximo e perceptível, deve-se compreender o mundo injusto da globalização, porque “devemos ter em mente que não podemos deixar de considerar que vivemos num mundo extremamente contraditório” (p. 31).

Na recomendação para os professores, é realçado o caráter da Geografia Crítica e também a pedagogia histórico-crítica.

Existe todo um conhecimento produzido pela humanidade que precisa ser apropriado em seus diversos aspectos, guardadas as particularidades, pelas pessoas e pelos alunos para que eles possam efetivamente realizar sua formação como sujeitos críticos e capazes de exercer seu papel social num mundo em que o contraditório se faz presente de maneira cada vez mais acentuada (CALLAI, 2013, p. 35).

Que conhecimento seria esse? Pelo sentido das ideias da autora, só pode ser o conhecimento considerado crítico, que é unilateral, conforme as referências da Geografia Crítica. No entanto, é possível identificar também que, apesar de compartilhar do ideário geocrítico com base em Milton Santos, Callai apresenta um direcionamento no sentido da pós-modernidade, bem ao estilo da Geografia Socioambiental: “diante da fragmentação das disciplinas é preciso buscar as formas mais integradoras para entender o mundo em que se vive” (p. 42). Portanto, revela-se assim que a busca atual de “religação de saberes” proposta por Morin, um dos principais referenciais da Geografia Socioambiental, já estava presente na Geografia Crítica.

Ao pretender uma educação geográfica para a autonomia dos alunos, visando o protagonismo “na/da construção de seu espaço, de sua história e da sua sociedade”, Callai sugere “fazer frente ao processo de globalização que se impõe sobre todos os lugares de todo o mundo” (p. 57). Esta sugestão, em termos de ensino, é uma traição aos fins de autonomia dos alunos: como estes serão autônomos se devem perseguir uma causa posta de antemão?

Embora pense com base no ideário da geocrítica, Callai critica a prática atual dos professores que a seguem: “Quando se incorpora a possibilidade de ser diferente, restringe-se às dicotomias certo-errado; bem-mal; opressor-oprimido; dominador-dominado” (p. 64). Aparentemente, uma crítica deste teor sinalizaria um rompimento com a *ética geocrítica*, mas, pelos ideais da autora e por sua disposição de “inovar” o ensino de geografia por meio da conjugação geocrítica e “cabeça bem feita” de Morin, percebe-se que a crítica se restringe a melhorar/corrigir alguns defeitos da geocrítica. Esta ainda é, para Callai, o verdadeiro modo geográfico de pensar, porém, com abertura para o novo.

Diante deste panorama sobre os fins da formação do profissional da geografia, será exagero afirmar que os cursos superiores apresentam orientações doutrinárias? O professor assim formado conseguirá “sair dos trilhos” da *ética geocrítica*? Pelo que foi exposto, a resposta é negativa, ainda que, em nome da abertura para o novo, já se esteja acorrentado no “velho”.

4.3 A relação homem-natureza no ensino de geografia: unidade doutrinária

A concepção da relação homem-natureza expressa pelos pesquisadores do ensino de geografia é aqui muito importante porque auxilia na análise das conexões existentes entre a *ética geocrítica* e a *ética socioambiental*, especialmente na geografia escolar. Eis o lugar do homem e da natureza naquela que seria a verdadeira Geografia Crítica.

Para que a Geografia crítica que os professores dizem trabalhar seja incorporada de fato, para além de ser apenas um discurso [...], e para que esse componente curricular possa de fato contribuir na formação do aluno como um sujeito da sua própria história, o desafio que se apresenta é como reunir os fragmentos das dicotomias tradicionais na Geografia, da oposição teoria e prática, da superação do discurso ideologizado sobre as paisagens e o meio ambiente. Para reunir os fragmentos com o objetivo de ensinar uma Geografia que não se afaste daquilo que é o seu cerne e nem a transforme em meras descrições de paisagens perenes, mas que permita ensinar a ver o movimento das populações que estruturam os espaços considerando a natureza que inegavelmente existe e interfere na ação do homem como um sujeito político, historicamente situado (CALLAI, 2013, p. 66).

Paradoxalmente, critica-se o discurso ideológico sobre o meio ambiente, mas se reforça a concepção ideologizada da relação homem– político – natureza – como elemento atuante na ação humana. Isso não é ideologia? Que postura deveria ter este homem político perante a questão ambiental? Seria uma postura crítica em relação

ao capitalismo, considerado a origem de todas as mazelas sociais e ambientais? Sim, não resta dúvida.

Para Callai, nesta linha de raciocínio, a questão ambiental seria consequência dos desequilíbrios sociais. Seu texto é uma bela síntese daquilo que a *ética socioambiental* veio a sistematizar, com ares de atualidade, mas ocultando seus fundamentos originais, os da *ética geocrítica*.

Urge que se tenha clareza dos paradigmas atuais, do método de trabalho, para que se possa pensar uma Geografia que estude o espaço construído pelo homem, considerando que esse espaço é resultado do movimento da sociedade em suas contradições internas e nas suas relações com a natureza (CALLAI, 2013, p. 114).

Contradições, sempre contradições: a herança marxista – a *ética geocrítica* - está sempre presente. Ainda que se deva ter conhecimento de outros paradigmas, parte-se sempre de um já pensado, mas é preciso considerar aqui que a relação homem-homem é primordial, antecede à análise da problemática ambiental.

Por outro enfoque, Cavalcanti acaba convergindo para o que diz Callai sobre a questão ambiental. Ao fazer coro à noção de ambiente como “resultado da interação dos constituintes físicos e sociais” (CAVALCANTI, 2012, p. 56), ele sugere “construir com os alunos, em consonância com o movimento social, uma **ética ambiental** que oriente práticas democráticas, solidárias, respeitadas com a natureza e com o ambiente construído”. O objetivo “é levar o aluno a entender a **lógica** que alimenta a intensificação dos problemas ambientais atuais e a uma atitude de responsabilidade para com esses problemas (p. 57) *grifo nosso*. A ética ambiental nada mais é do que a *ética geocrítica*. Qual é a lógica que intensifica os problemas ambientais? A lógica capitalista. “É por isso que a superação de determinados problemas ambientais depende, além das mudanças no modo de produzir a sociedade, das alterações de comportamentos sociais e culturais [...]” (p. 57).

Portanto, a principal mudança deve acontecer na maneira de produzir, o que remete diretamente ao capitalismo. Assumindo uma clara tendência pós-moderna, o autor afirma que se deve trabalhar com os conhecimentos empíricos e teóricos dos alunos, “buscando desenvolver uma mentalidade holística de ambiente”, envolvendo a “dinâmica dos elementos naturais e da própria natureza e sua relação com a

dinâmica social” (p. 58). Estes são, em outras palavras, pressupostos da *geografia socioambiental*. É possível, portanto, identificar a conjugação da *ética geocrítica* com a *ética socioambiental*. Na verdade, ambas são a mesma ética e apresentam a mesma visão sobre a relação homem-natureza.

4.4 As temáticas físico-naturais na geografia escolar: será possível a doutrinação por meio do conteúdo “relevo” na geografia escolar? Sim, é possível!

As temáticas físico-naturais, que tradicionalmente eram objeto de estudo da geografia física, passam atualmente por uma mudança de abordagem, mesmo entre alguns geógrafos físicos. Tal mudança está em consonância com os pressupostos da Geografia Socioambiental, na qual se enfatiza a necessidade de uma abordagem integrada dos aspectos naturais e sociais. A seguir, a título de ilustração, apresenta-se tal integração, com destaque para o sentido atribuído à ação humana em relação ao componente natural.

Ao verificar um problema ambiental – a erosão em fundo de vale das margens de um córrego e a ação de um morador local – Morais defende a análise integrada e explica sua necessidade: “Isso fica evidenciado quando são consideradas a contextualização histórico-social, a ocupação e as características da população ali residente, relacionando-as a contextos histórico-sociais mais amplos da sociedade” (MORAIS, 2013, p. 14). Que o homem interfere na dinâmica natural é fato, porém, quando se sugere que, para abordar o problema, este deve ser relacionado a contextos sociais mais amplos, a que tipo de constatação se quer chegar? Ou melhor, quais são estes contextos sociais mais amplos?

Desde a ascensão da Geografia Crítica, busca-se relacionar o local com o global e vice-versa, busca-se a totalidade; no entanto, quando se trata de um problema local, que exige solução local, a proposta de relacioná-lo ao contexto social – e não natural – mais amplo só pode resultar na crítica ao capitalismo, à desigualdade, à globalização...Será possível resolver um problema ambiental local com base na crítica ao sistema socioeconômico global?

A análise integrada do espaço geográfico é o “papel que a geografia deve cumprir na escola: favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua

atuação na realidade em que vivem” (p. 14). A criticidade, aqui, combina o problema natural com a dinâmica social, o que sugere, no final das contas, a crítica ao capitalismo.

Quanto à natureza, nesta abordagem – seguindo as orientações da geografia socioambiental –, logicamente, “a perspectiva foi a de apresentá-la numa perspectiva em que a sociedade é concebida também como natureza” (p. 16). Assim, novamente, ao buscar a abordagem holística, o indivíduo é desprezado, pois, se a sociedade é natureza, todos devem se comportar e se alinhar nesse pensamento, porém, será mesmo que todos concordam com essa premissa? Em algum momento é dada a possibilidade de se pensar sobre isso? Não, então onde está a liberdade dos educandos?

Dessa perspectiva, o conteúdo “relevo” na geografia escolar deve ser abordado “tanto em sua origem e dinâmica”, buscando responder “o porquê da forma”, quanto “em sua relação com o social, tendo como referência a propriedade privada, relacionando-a ao poder aquisitivo da população, ao desenvolvimento do meio técnico-científico e informacional e ao acesso a este” (pp. 19, 20). Não resta dúvida: se a referência fundamental é a propriedade privada – Marx –, o meio técnico-científico informacional – Milton Santos – e a desigualdade no acesso ao mundo globalizado, é perfeita a conjugação das *éticas geocrítica e socioambiental* no ensino de geografia.

Porém, como esta consideração do homem como elemento da natureza não seria suficiente para a crítica ao capitalismo, a autora acaba se contradizendo para preservar o caráter crítico de sua pesquisa. Ao lembrar que alguns conteúdos, como relevo, rochas e solos, devem ser abordados de forma não isolada e sim relacionados a outros fatores, como clima, material de origem, rede hidrográfica, entre outros, Morais afirma.

Além disso, é necessário situar historicamente o ser humano, concebendo-o para além de um ser biológico e de um elemento do sistema, ou seja, como aquele que altera, em diferentes ordens, a dinâmica desses elementos de acordo com o período técnico-científico informacional e com a posição que ocupa no interior de um modo de produção (MORAIS, 2013, p. 21).

Por considerar que as contradições sociais são fator fundamental e anterior aos limites naturais, recomenda também:

Nesse sentido, a questão ambiental, por exemplo, deve ser entendida, primeiramente, com base nas relações sociais, aquelas que se estabelecem entre os seres humanos, para depois serem estendidas as relações técnicas, ou seja, aquelas que os seres humanos desenvolvem com outros seres vivos ou abióticos (MORAIS, 2013, p. 21).

Conforme demonstrado no segundo capítulo, os geógrafos críticos já concebiam a questão ambiental como uma das contradições no interior da contradição fundamental da sociedade capitalista. Então, fica o questionamento: da *ética geocrítica* para a *ética socioambiental*, o que mudou realmente em relação ao papel do homem na questão ambiental?

No caso do conteúdo “relevo”, devem-se problematizar os impactos ambientais, contextualizando-os historicamente, porque isso pode ser uma maneira de superar as dificuldades e o “desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem” (p. 25). Curiosamente, isso já vem sendo feito há quase quatro décadas, mas, mesmo com essa conjugação de Geografia Crítica com pedagogia histórico-crítica, a julgar pelos resultados obtidos na educação brasileira, que ocupa as últimas posições no ranking mundial do PISA, os efeitos em relação à aquisição de conhecimentos pelos educandos foram e continuam sendo nefastos.

Criticando a perspectiva naturalista com que o ambiente é tratado por professores da escola básica, Moraes afirma: “Precisamos caminhar em direção a uma concepção em que o ambiente possa ser concebido a partir do entorno físico e social” e, assim, “compreender que a fome, a miséria ou os problemas de saúde são também problemas ambientais” (p. 29). A abordagem integrada, defendida pela autora, a leva holisticamente a englobar questões sociais e ambientais a partir do conceito de ambiente. Eis a visão integrada, mas não é revista a *ética geocrítica* na consideração das questões sociais e, na verdade, agora, o social é também ambiental e vice-versa.

Diante de tais considerações, como deve ser trabalhado o conteúdo “relevo” no ensino básico? A autora responde:

Para que a análise desta temática seja realizada e contribua para a formação do aluno, é necessário compreender que, embora exista a dinâmica interna dos elementos físico-naturais que ultrapassa as temáticas citadas (relevo, rochas e solos), em menor ou maior escala a sociedade a modifica. Isso se dá direta ou indiretamente, com base nas transformações dos valores sociais de uma época ou de uma classe, o que não está isento da influência de fatores econômicos, políticos e sociais desiguais, gestados no interior de um modo de produção (MORAIS, 2013, p. 30 e 31).

Percebe-se, então, que é atribuído maior peso à sociedade do que à dinâmica dos elementos naturais no estudo das temáticas físico-naturais, o que significa que, assim, se reproduz a mesma *ética geocrítica*. Isso reforça a ideia central deste trabalho.

Ainda em relação ao tratamento do conteúdo “relevo” na escola básica, Roque Ascenção e Valadão (2013) tecem considerações que demonstram o caráter doutrinário da abordagem integrada dos elementos naturais e sociais. Com o pressuposto de uma crise, que, segundo eles, é mais da educação do que propriamente da ciência geográfica, eles enfatizam que a função da educação escolar é a de “incluir socialmente, mediante bens culturais múltiplos, os numerosos indivíduos que ficarão excluídos caso o acesso a esses bens não seja favorecido” (p. 47). Eles utilizam como referência Nadal (2008), mas isso já remete diretamente à pedagogia histórico-crítica de Saviani. Não custa lembrar que os alunos deveriam se apropriar desses conhecimentos acumulados para superar o capitalismo. O importante aqui, porém, é o fato de os autores se contradizerem, pois eles próprios não apresentam a tal multiplicidade de bens culturais, pois continuam com a visão unilateral acerca das causas dos problemas ambientais.

A crise da geografia escolar, conforme os autores, deve-se à naturalização dos conhecimentos e à falta de proximidade entre os estudos e os contextos sociais dos alunos, bem como à fragmentação no tratamento dos componentes espaciais, ou seja, esses aspectos levam à falta de sentido social do ensino para os alunos. Assim, como o conteúdo “relevo” deve ser abordado?

Em consonância com Guerra e Guerra (2001), os autores ressaltam que o âmago do estudo do relevo está na “discussão acerca da escala de abordagem desse fenômeno espacial, no referido nível de ensino” (p. 54). Com base em Casseti (2005), eles consideram a “vertente como forma visível do relevo na paisagem, a qual permite a associação do componente espacial relevo à ação e à condição humana” (p. 58). Desse modo, ao se tomar “a escala do vivido e do visível, tal como a vertente”, os alunos “poderão entender sua implicação [do homem] e a dos demais sujeitos sociais em eventos, cuja compreensão, por vezes, fica restrita à ação dos componentes físicos do espaço, tais como o desmoronamento das encostas” (p. 60). Não é por

acaso que praticamente todos os livros didáticos de geografia apresentem fotografias de desmoronamentos de encostas e que seja atribuído um peso maior à forma de organização da sociedade como causa de tais eventos. Isso, peremptoriamente, em consonância com a *ética geocrítica*.

Elegeu-se, aqui, o conteúdo “relevo” para demonstrar até que ponto as mudanças paradigmáticas na ciência geográfica expressam realmente novas maneiras de ver as temáticas geográficas no ensino de geografia. Contudo, a partir do que foi exposto, fica agora mais fundamentada a indagação: o que mudou realmente na visão unilateral da *ética geocrítica* sobre os problemas ambientais com o advento da *ética socioambiental*? Conforme o referencial teórico adotado nesta tese, pode-se afirmar que nada mudou, pois a visão unilateral e negativa do capitalismo como principal causador dos problemas socioambientais continua a mesma, desconsiderando-se qualquer possibilidade de soluções capitalistas para tais problemas. Promove-se, assim, a doutrinação.

4.5 A doutrinação através da educação socioambiental na escola

A educação socioambiental na escola é um ótimo exemplo da conjugação das *éticas geocrítica e socioambiental*, pois expressa de forma clara o caráter doutrinário do ensino baseado em ambas as correntes geográficas. Com a finalidade de captar o espírito dessa educação, examina-se agora a proposta da geógrafa Catia Antonia da Silva, que sistematizou a educação socioambiental por meio de um projeto envolvendo pesquisadores, professores e alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública. As premissas, os objetivos e os resultados desse projeto corroboram a ideia de doutrinação aqui defendida.

O conceito de educação socioambiental que serve como base para o desenvolvimento do referido projeto é orientado por dois princípios: “o da educação como possibilidade de liberdade e consciência (Freire, 1979) e do debate crítico do modelo de desenvolvimento e de industrialização que se afirmou ao longo do século XX (Porto-Gonçalves, 2006) ” (SILVA, 2011, p. 13). Portanto, a educação socioambiental, segundo a autora, conjuga o pensamento de Freire, que busca a liberdade e a formação da consciência, com o pensamento de Porto-Gonçalves, um geógrafo crítico cujas ideias sobre a questão ambiental também já foram aqui examinadas.

A conjugação de ideias no conceito de educação socioambiental demonstra que a *ética geocrítica* está mais viva do que se imagina, preponderantemente na *ética socioambiental*. Portanto, o que pode se esperar do tratamento integrado das questões ambientais e sociais? Com a educação socioambiental, espera-se promover a “compreensão da produção social do espaço, referenciado no modelo de produção econômico, modernizador, industrial que amplia a destruição do ambiente e acelera a segregação socioespacial” (p. 13), visando a “conscientização da sociedade, a fim de diminuir os impactos causados pela modernização dos espaços” (p. 14).

Neste contexto, o capitalismo é apresentado como o grande vilão dos problemas ambientais e sociais. O discurso anticapitalista pôde ser retomado porque, embora os problemas ambientais existam, a visão ideológica que a *ética geocrítica* tem do capitalismo não permite uma análise por outros referenciais que não se encaixem nela. Assim, são destacados apenas os aspectos negativos do capitalismo, e nem sequer mencionados os avanços conquistados pela humanidade com este sistema. As afirmações da autora repetem velhos chavões da geocrítica, de caráter puramente ideológicos. Conforme Reboul, quando a ideologia se dissimula, é doutrinação.

A defesa de uma causa, a popular, de uma parcela da população, dos menos favorecidos, na linha da geocrítica, dos oprimidos, na esteira de Paulo Freire, acaba circunscrevendo a educação socioambiental a esses modelos de pensamento.

Diante de um mundo fortemente segregado, observa-se que quem sofre mais com os grandes impactos ambientais são as classes populares. Por isso, é simples demais o conceito de educação ambiental. Primeiro porque em grande parte quem produz os grandes impactos de resíduos tóxicos (líquidos, sólidos, orgânicos e inorgânicos) não é o homem ou a mulher que vive em condições simples, mas o modelo de industrialização vigente, o modelo de desenvolvimento calcado no uso da natureza e na leitura da mesma como recurso. Por isso, não basta dizer aos nossos alunos que ‘não joguem o copinho de plástico no rio imboassú, lá em São Gonçalo, porque vai para a Baía de Guanabara’, mas dizer a eles que o copinho de plástico descartável faz parte de um modelo hegemônico de industrialização que pouco se importa com o fim desse copinho (SILVA, 2011, p. 18).

Várias observações podem ser feitas sobre este raciocínio que leva à doutrinação. Em primeiro lugar, para a autora, os problemas ambientais afetam principalmente as classes populares. Isso reflete realmente a realidade ou toda a população sofre com os problemas, direta ou indiretamente? O argumento de que os

pobres sofrem mais é frágil, pois isso depende de cada problema ambiental. Ou seja, a afirmação não pode ser generalizada. Em segundo lugar, dizer que os resíduos tóxicos não são gerados pelas pessoas de condições simples é uma meia verdade, porque nessa afirmação não se considera que os resíduos industriais são consequência de um processo de produção que sustenta o consumo de toda a população, de todos os níveis de renda. Enfim, observa-se o desprezo por todas as novas tecnologias e formas sustentáveis de vida; o mais grave, o desprezo pela industrialização que tanto contribui para a melhoria de vida da população com produtos que facilitam a vida de todos, inclusive dos mais pobres; o desprezo pelo indivíduo, ao direcionar o pensamento dos alunos para uma luta contra o capital, sem lhes demonstrar outras maneiras de analisá-lo e sem lhes oferecer o direito de escolher se querem ou não fazer parte dessa luta. Sem perceber, a autora subsidia a doutrinação.

Após a exposição dos fundamentos teóricos sobre a questão ambiental, Silva apresenta os conceitos trabalhados nas oficinas, tais como “território usado, **luta de classes**, desenvolvimento, modernização, cultura, memória, identidade, espaço, urbanização, reciclagem, meio ambiente, sociedade, etc.”. O grifo é nosso, porém, o que chama a atenção, é que “Tais conceitos eram inseridos nas oficinas de maneira suave e lúdica para que os alunos conseguissem obter o pleno entendimento do tema trabalhado” (p. 21). Cabe aqui a indagação: na educação socioambiental, ensinar luta de classes aos alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, ou seja, a alunos com nove ou dez anos de idade, é uma forma de promover a liberdade e o pensamento autônomo ou faz parte da característica doutrinária dessa educação? Isso não demonstra, mais uma vez, a presença da *ética geocrítica* na *ética socioambiental*?

Baseando-se em Porto-Gonçalves, para quem o primeiro passo para entender e difundir a educação socioambiental é “identificar os principais agentes danificadores do meio natural” (p. 21), Silva reproduz em toda a sua plenitude os pressupostos da geocrítica, então transfigurada em *ética socioambiental*.

Quanto aos resultados do projeto, parece que os objetivos gerais foram alcançados, porque os processos de modernização dos espaços e a “lógica capitalista de consumo foram apontados (pelos alunos) como principais opositores ao equilíbrio desses meios naturais” (p. 34). O objetivo específico de mostrar na prática o conceito

de ação por meio de exemplos como “passeatas, piquetes, carreatas, etc., ” (p. 37) também foi atingido, pois, entre as ações propostas pelos alunos contra a degradação da Baía de Guanabara, constam “Processar a empresa que causa poluição, protestar junto com os pescadores, processar a prefeitura, processar a Petrobrás, protestar contra a Petrobrás, protestar contra as empresas que derrubam árvores” (p. 48).

É nítido o teor doutrinário do projeto, e mais nítido ainda o resultado: os alunos foram doutrinados. A questão aqui não se refere ao juízo de valor sobre as ações, mas, sobretudo, à formação da consciência crítica, que, conforme os resultados apresentados, consiste em tomar partido e se engajar em uma luta. Refere-se ao fato de que as crianças são aliciadas para uma causa, e não importa qual seja ela nem que se alardeie sua justeza. Em suma, o processo doutrinacional está presente na educação socioambiental.

4.6 A doutrinação para a formação da consciência espacial cidadã

A conjugação das *éticas geocrítica e socioambiental* pode se apresentar em vários objetivos educacionais no campo da geografia escolar. Um exemplo que corrobora a tese aqui defendida é o da formação da consciência espacial cidadã na educação geográfica. Por essa razão, considera-se necessário compreender em que consiste tal consciência.

Nogueira e Carneiro (2013) desenvolveram o conceito de consciência espacial cidadã como a finalidade do ensino de geografia na atualidade. Tendo em vista a problemática ambiental contemporânea, sugerem as complementaridades entre os pensamentos complexo e dialético para raciocinar geograficamente, visando uma cidadania em que sociedade e natureza possam ser pensadas na dimensão de interdependência.

Reconhecendo a importância da geografia crítica no ensino, propõem a complementação da crítica já efetuada pela geocrítica, de modo a contemplar a questão socioambiental.

No contexto presente, marcado pela globalização, essa crítica deve perpassar também outras dimensões do espaço geográfico, como a problemática socioambiental planetária, desencadeada por uma intervenção humana inconsequente, expressa especialmente por políticas econômicas nacionais e mundiais que provocam alterações ecológicas e sociais, prejudicando a qualidade e sustentabilidade da vida em sentido amplo (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013, p. 13).

Apontam, então, a necessidade de uma ética universal como a única forma de amenizar os problemas ambientais, fazendo emergir a velha crítica ao capitalismo.

Na escola, pela Educação Geográfica, professores e alunos podem problematizar e levantar proposições para esse quadro social constituído pela dinâmica capitalista dominante no mundo e pela lógica do economicismo, alimentada pelos padrões de consumo que alienam e neutralizam o sujeito, que excluem e marginalizam povos e nações em todo o globo. Esse encaminhamento educativo vai na contramão da visão economicista e mercadológica, que põe a finalidade da escola na capacitação de mão de obra útil ao sistema produtivo e consumidor (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013, p. 18).

Até aqui, nenhuma mudança de perspectiva de análise do papel desempenhado pelo capitalismo no espaço geográfico, o que se explica pelo fato de que os autores reforçam as premissas da *ética geocrítica*. A contribuição e a distinção da proposta estão no objetivo de direcionar a abordagem no sentido de abranger a questão socioambiental.

A Educação Geográfica problematizadora estará voltada à cidadania responsável pelo Planeta, com o espaço de vida habitado pelos alunos. Por isso, considerando-se a formação de uma consciência espacial e, com ela, a formação da cidadania, destacam-se algumas questões imbricadas nessa formação, a saber: a sociobiodiversidade, como preservação e conservação da diversidade biológica e cultural; as relações socioambientais, como relações entre sociedade e natureza; e a sustentabilidade da vida no Planeta, em termos de qualidade da realidade de vida, com intervenção criteriosa e prudente do sujeito situado no universo político, econômico, social, cultural e natural (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013, p. 18)

Esta passagem contém uma síntese do que seria a conjugação das *éticas geocrítica* e *socioambiental* na geografia escolar. A concepção de consciência que serve como base para estas afirmações é a de Paulo Freire. Antes, sob os auspícios da geocrítica, a questão central estava na dimensão econômica, agora, a dimensão ambiental faz parte da abordagem, mas se reproduz a mesma visão estereotipada sobre o capitalismo: além dos velhos chavões repetidos à exaustão pelos geocríticos há mais de três décadas, não se apresentam novas maneiras de concebê-lo.

Baseando-se em Milton Santos e Paulo Freire, os autores afirmam que, para a formação da consciência espacial cidadã, é importante explicitar o risco de a escola “deformar – produzindo visões alienadas, preconceituosas e extremistas na linha dos

interesses dos grupos ou classes dominantes – ao invés de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência cidadã” (p. 21). Novamente a questão da alienação, sempre referida ao pensamento dos outros. Porém, considerando-se as fontes – Santos e Freire – não se poderia esperar algo diferente da junção de geocrítica com pedagogia crítica.

A questão da ideologia também é considerada pelos autores: “O sujeito em escolarização e atuante no seu processo de formação humana deve posicionar-se ante as ideologias para, a partir desse exercício, assumir princípios e valores relacionados à cidadania comunitária” (p. 22). Este posicionamento, em conformidade com Sacristán (2002), exprime, primeiramente, uma contradição com aquilo que aqui se defende. Segundo Weber, no que tange às verdadeiras finalidades da ciência e do ensino, não é função de nenhuma ciência e menos ainda da escola dizer o que se **deve** fazer, mesmo porque afirmar que os alunos devem assumir princípios e valores da cidadania comunitária é também expressão de uma ideologia, que é apresentada como uma necessidade inquestionável. Assim, tem-se mais um caso de doutrinação.

A concepção de que o homem necessita passar por um processo de desalienação baseia-se também em Santos: “é a partir das contradições que se constrói um novo homem, cujo perfil é o oposto ao desejado pelo capitalismo” (p. 23). Afirma-se aqui que a formação da consciência espacial cidadã, pelos termos que utiliza – contradições, alienação –, é movida pela *ética geocrítica*, mas remete também à ética proposta por Edgar Morin – um dos principais inspiradores da *ética socioambiental*: “Assim, a formação de uma consciência espacial cidadã é, no contexto atual, uma necessidade humana em termos éticos e morais para com a vida, as condições e os modos de vida no mundo, em escala planetária”. Por isso, é necessária a consciência de mundo não apenas como produzido, como uso, “mas também de convivência, de respeito e justiça para com os outros, numa orientação ética de abrangência natural, social e cultural” (p. 25).

Eis a síntese das *éticas geocrítica e socioambiental* na geografia escolar: trata-se da conjugação das ideias de Santos, Freire e Morin. Este é o universo teórico atual no qual se movem as teorias de ensino baseadas nas geografias crítica e socioambiental. O que é possível constatar à luz das concepções de ciência e ensino

de Weber e Reboul é que as teorias de ensino aqui examinadas contribuem, ainda que não sejam esses seus objetivos, para a doutrinação no ensino de geografia.

4.7 Os livros didáticos inspirados nas éticas *geocrítica e socioambiental*

O caminho percorrido até agora teve início com o exame dos fundamentos das Geografias Crítica e Socioambiental, passou pela apreciação da filosofia pedagógica dominante no país e chegou até a identificação do caráter das teorias do ensino de geografia na atualidade. Trata-se agora de examinar duas coleções de livros didáticos do ensino médio aprovadas pelo MEC no PNLD – 2015 e inspiradas, respectivamente, na Geografia Crítica e na Geografia Socioambiental. Os livros foram elaborados conforme o Guia do livro didático do MEC. O foco da análise são os manuais do professor e alguns capítulos que tratam das questões ambientais, baseados, respectivamente, um na Geografia Crítica e dois na Geografia Socioambiental.

Considerando os princípios e critérios de escolha dos livros conforme a LDB nacional – Lei 9394/96 – o objetivo do ensino médio é “preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral, humana e sólida” (Edital PNLD 2015 – Ensino Médio, p. 37). Destacando a emancipação e a autonomia, cabe saber, portanto, qual o sentido atribuído a tal objetivo nos livros didáticos em exame. O Guia PNLD 2015 tem por critério avaliativo verificar se, no que concerne à construção da cidadania e do convívio social republicano, a obra didática “Está isenta de doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público” (p. 20). Assim, cabe saber também se a autonomia do ensino foi preservada e se realmente não há doutrinação ideológica nos livros analisados.

Segundo Alain Choppin (2004), o estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais: *referencial*, quando “o livro didático é [...] apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações”; *instrumental*, quando “o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades ...”; *ideológica e cultural*, “função mais antiga” porque, “A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento [...], o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das

classes dirigentes”; *documental*, quando o livro didático oferece, “sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Embora tais funções possam aparecer isoladamente ou todas em um mesmo livro didático, o que importa, aqui, é a função ideológica e cultural desempenhada pelos livros didáticos. “Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações”, pode ser exercida de duas formas: “de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz”.

Com a definição dessa função do livro didático, Choppin corrobora as duas formas possíveis de doutrinação, das quais mencionamos dois exemplos. Um foi o da doutrinação patriótica na educação brasileira nos tempos de ditadura militar, quando ela era sistemática e ostensiva; o outro expressa o que se analisa neste texto: em regimes democráticos, somente de forma dissimulada a doutrinação pode vingar. Resta saber o que mudou realmente na atual produção de livros didáticos.

4.7.1 A doutrinação no livro didático inspirado na Geografia Crítica: o manual do professor

Produzida por James Onnig Tamdjian e Ivan Lazzari Mendes e publicada em 2013, a coleção didática da Geografia Crítica a ser aqui examinada intitula-se “Geografia: estudos para compreensão do espaço”, compondo-se de três volumes correspondentes aos três anos do ensino médio. Para este trabalho, importa analisar os objetivos e os conceitos constantes do Manual do Professor e o tratamento dado às questões ambientais, abordadas no volume II, capítulo 6.

O manual do professor, composto de duas partes, é denominado “Orientações para o Professor”. Na primeira parte, estão apresentados a fundamentação teórico-metodológica com seus pressupostos conceituais, os objetivos, a estrutura dos volumes, as considerações sobre a avaliação, os textos de aprofundamento teórico e as sugestões de leituras e sites de pesquisa. Na segunda parte, os autores fornecem subsídios para o trabalho com os capítulos de cada volume, propostas de orientação didática, bem como sugestões de trabalhos de campo, atividades complementares e textos de apoio.

A concepção de Tamdjian e Mendes quando aos objetivos do ensino de geografia é explicitada por Antonio Carlos Castrogiovanni no texto de apoio sugerido aos professores: “Por que refletir sobre o ensino da geografia?”.

Para nós, a geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões, e das relações de produção que nela se desenvolvem. Deve estudar a apropriação que a sociedade faz, ainda hoje, da natureza: embora ela pareça, por um lado, estar mais ponderada, por outro, tem métodos e instrumentos mais eficientes. Portanto, a capitalização da natureza continua a ocorrer (CASTROGIOVANNI, 2007, apud TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 18).

A ênfase nas contradições e nas desigualdades geradas pelo capitalismo e na capitalização da natureza mostra a presença dos objetivos da *ética geocrítica* na ciência geográfica e na geografia escolar. Todos os livros didáticos possuem uma fundamentação teórica, mas o problema a ser discutido aqui não é se eles seguem uma ou outra corrente do pensamento e sim se, na forma como se apresentam os conteúdos, são demonstradas várias maneiras de ver o objeto ou uma única visão.

Metodologicamente, o livro é dividido em seções. Curiosamente, em uma delas, denominada “Outra compreensão” e na qual se apresentam textos “para ampliar o conteúdo ou fornecer uma contraposição, outro ponto de vista, outras ideias sobre um tema”, Tamdjian e Mendes afirmam que “Em alguns momentos, oferece-se uma visão politizada sobre certos assuntos, levando o aluno a refletir e a aprimorar sua leitura, discutir ideias e contextualizar informações” (p. 11). Seria possível levar à reflexão autônoma do aluno por meio da exposição de uma visão politizada? Se esta é politizada significa que expressa uma posição ideológica; assim, como será a discussão de ideias, contrapostas ou unilaterais? -.

As reflexões dos alunos devem ser direcionadas para práticas nas escalas local e global, de forma que, por meio da identificação e da busca de resolução de problemas, eles sejam incentivados a “participar do engajamento social” (CASTROGIOVANNI apud TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 19). Note-se, aqui, que a educação começaria com a problematização e culminaria com o engajamento, bem ao modo pedagógico histórico-crítico e de acordo com o pensamento geocrítico.

Por um lado, incentiva-se o engajamento em causas sociais; por outro, desestimula-se a competição entre os alunos, como se, no mundo real, as pessoas

não tivessem que competir: “O aspecto competitivo dos adolescentes na escola e na vida deve ser trabalhado com muito cuidado e de forma tranquila, objetivando o crescimento como cidadãos” (p. 19). A proposta reflete, portanto, a *ética geocrítica*, que busca engajar os alunos na luta pelo suposto “outro mundo possível”, ou seja, para a qual, pensar em outro mundo não é analisar e preparar os alunos para o que realmente importa, o mundo real.

No segundo texto de apoio, em relação à formação de professores e ao cotidiano escolar, considera-se fundamental “Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação” (FELDMANN, 2009 apud TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 20), para uma educação comprometida com a cidadania. A formação docente com compromisso político! É necessário questionar o viés ideológico dessa formação? Obviamente não. Pelas bases teóricas seguidas, a ideologia de esquerda, neste caso, da linhagem de Paulo Freire – recorde-se que, segundo ele, a educação é um ato político –, não é assumida explicitamente, mas dissimuladamente, como sugere Reboul em sua análise da doutrinação.

Aliás, nos estudos realizados por Feldmann sobre a formação de professores, a autora constatou a falta de articulação entre teoria e prática, o que significaria um obstáculo para uma prática pedagógica “que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas” (p. 21). Tudo isso em nome da autonomia da escola e dos sujeitos. Aqui, a referência é direta a Freire. Então, cabe o questionamento: que autonomia é essa que já parte de um compromisso político? Há autonomia ou doutrinação? Como esses dois conceitos são incompatíveis, e já se conhece o que significa a autonomia de Freire, a doutrinação prevalece, ainda que em nome da autonomia.

Defendendo uma educação que vise a melhor convivência entre as pessoas, a autora explica como deve ser esta convivência e o papel da escola para promovê-la:

Convivência essa permeada por valores da sociedade, pelo **respeito** ao outro, **às diferenças de crenças**, etnias, gênero, religiões. Todavia, sabemos também que uma melhor convivência entre as pessoas – ou seja, viver melhor com o outro – não se encerra apenas em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de projetos coletivos da escola, e se esses projetos estiverem visceralmente atrelados à **luta permanente contra as estruturas desumanizantes**, presentes em nossa

educação e sociedade (FELDMANN, 2009 apud TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 21). *Grifo nosso*

A contradição presente nessa passagem é muito clara. Mesmo demonstrando a necessidade de respeito às diferenças, Feldmann acaba reforçando o posicionamento ideológico dominante na educação brasileira, segundo o qual o papel da escola é lutar contra as estruturas desumanizantes, ou seja, contra o capitalismo. Todas as vezes que os estudiosos da educação, como os já analisados neste trabalho, falam em humanização, o objetivo não é outro senão esse. Assim, reproduz-se a doutrinação, porque se respeitam valores e crenças – que são diversas e, inclusive, antagônicas em relação ao que a autora sugere – ou se promove a doutrinação. Neste sentido, a doutrinação também está presente, ainda que em nome da melhor convivência entre as pessoas.

O terceiro texto de apoio sugerido aos professores foi retirado da obra “Geografia, escola e construção de conhecimentos” de Lana de Souza Cavalcanti. Aqui, o importante a reter do pensamento da autora é:

Um estudo sistemático sobre o ensino não pode ser concluído apenas com a constatação dos limites dessa escola no contexto social do capitalismo, nem somente apontando para a necessidade de mudanças estruturais que viabilizem a ultrapassagem desses limites (CAVALCANTI, 1998, apud TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 23)

Verifica-se aqui uma semelhança entre a preocupação da autora e aquilo que se aborda nesta pesquisa; no entanto, observa-se também que ela não consegue romper com a *ética geocrítica* e, por isso, a reproduz, atacando a ciência moderna.

No entanto, considerando o esgotamento das possibilidades da razão moderna em compreender e dominar o mundo para além de seu caráter meramente instrumental, ou seja, em levar à **emancipação do homem**, a defesa que se faz é por uma **razão crítica** (Habermas, Rouanet). O projeto da escola e o do ensino de Geografia, visando à **emancipação humana pelo desenvolvimento da razão crítica**, estariam, assim, voltados para o desenvolvimento de sujeitos racionais, mas não só do ponto de vista de sua capacidade de conhecer (na relação sujeito/objeto), mas, também e **principalmente**, do ponto de vista de sua competência em agir para uma **vida ética, política e social** (na relação sujeito/sujeito) (p. 25). *Grifo nosso*

Qual a diferença entre os postulados originais – marxistas - da *ética geocrítica* e a denominada razão crítica? Marx, apesar de suas profecias do fim do capitalismo, movia-se na esfera da ciência moderna; já a razão crítica, inspirada na teoria crítica

de Habermas, para quem “Todas as formas de exploração são idênticas, porque elas se aplicam, todas iguais, ao mesmo objeto: o homem”, dilata a crítica aumentando seu campo de abrangência. No entanto, não se pode ter ilusões pois a crítica de fundo é a mesma e o capitalismo é considerado o mesmo vilão de todas as explorações. Desse modo, em nome da luta pela emancipação humana, em nome da ética, como se não houvesse diversas concepções de ser humano, novamente se promove a doutrinação. Assim, a vida ética visada pelo ensino de geografia é a *ética geocrítica* que, às vezes, dependendo do objeto, transfigura-se em *ética socioambiental*.

Agora, examinam-se as orientações específicas sobre o conteúdo ambiental nesse livro didático. Conforme TAMDJIAN e MENDES (2013), a seleção dos conteúdos foi realizada com base nas “necessidades da educação brasileira, como o desenvolvimento da cidadania, do espírito crítico, do raciocínio e da capacidade de argumentação” (p. 34). No capítulo 6 – As questões ambientais do planeta –, que será aqui examinado, entre os objetivos de aprendizagem, constam os seguintes:

- > Identificar a origem dos problemas ambientais
- > Discutir o atual modo de vida e seus impactos
- > Definir características da sociedade de consumo
- > Enumerar os temas discutidos no Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC)
- > Identificar os principais problemas do planeta
- > Discutir as causas e consequências da devastação das florestas
- > Discutir as causas e consequências da destruição dos recursos hídricos no planeta
- > Reconhecer os fatores que explicam a destruição dos oceanos
- > Identificar os fatores que provocam a degradação dos solos
- > Analisar o lixo como recurso e problema
- > Identificar as consequências das mudanças climáticas. (p. 56)

No manual do professor, apresentam-se também algumas estratégias e conceitos como os de degradação ambiental, desertificação e biodiversidade, além de uma sugestão de atividade complementar sobre as causas e consequências do aquecimento global. Tal atividade deve ser realizada com base na exibição do documentário “Al Gore: uma verdade inconveniente” e em um debate sobre as questões do clima da água. Sua finalidade é a elaboração de um texto pelos alunos sobre as atitudes que podem reduzir ou evitar o aquecimento global.

Os objetivos de aprendizagem elencados e a atividade sugerida expressam a adoção de pontos de vista unilaterais. A busca para atingir tais objetivos será analisada a seguir, mas pode-se concluir que, ao se pautar apenas no referido documentário, a proposta de atividade parte de uma visão catastrofista sem sugerir um contraponto. Isso, conseqüentemente, provocará uma aprendizagem parcial do tema, mesmo porque existem outras visões do próprio aquecimento global que são totalmente contrárias às de Al Gore. Nesse sentido, a doutrinação começa nas sugestões de TAMDJIAN e MENDES.

4.7.2 A doutrinação no conteúdo “As questões ambientais do planeta” do livro didático da Geografia Crítica

Inicia-se a abordagem sobre as questões ambientais com uma afirmação enfática sobre a situação ambiental atual, na qual se pode perceber a tônica que norteia o desenvolvimento do conteúdo.

A humanidade está diante de uma terrível crise ambiental. Os problemas de hoje são resultantes de centenas de anos de descaso com a preservação ambiental. Desde a primeira fase da Revolução Industrial, os seres humanos apropriaram-se dos recursos naturais em larga escala de maneira desordenada (TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 148).

Destaca-se, nessa citação, que a justificativa para o ensino desse conteúdo é a crise ambiental, cujo processo gerador teve início com a primeira revolução industrial. A partir daí, tratou-se o ambiente de forma isolada, “como se fosse um conjunto de elementos que não tinham nenhuma relação com a sociedade e existiam apenas para atender às suas necessidades”. Nesse contexto, “os interesses econômicos privados tornaram-se explícitos e prevaleceram sobre qualquer alerta de problemas ambientais que poderiam surgir em longo prazo” (p. 149).

O objetivo de aprendizagem relativo à origem dos problemas ambientais é identificar o mal de origem – a fase do capitalismo industrial. Não se demonstra o porquê da Revolução Industrial, nem seus resultados positivos; ressalta-se apenas seu efeito negativo no ambiente. A sociedade é concebida como malfeitora, exploradora da natureza, sem que se atente para as necessidades dos seres humanos naquele momento nem para as conquistas e melhorias que os avanços industriais proporcionaram para a qualidade de vida das pessoas. Essa visão enviesada ideologicamente pela *ética geocrítica* é reforçada pelos autores quando afirmam:

O processo de desenvolvimento do capitalismo foi acompanhado por profundos avanços científicos, muitas vezes patrocinados por investimentos particulares. Mas qual é a relação disso com o ambiente? As descobertas aceleraram a busca por recursos naturais, e, naquele período, não havia espaço para que os alertas da devastação ambiental fossem ouvidos. De meados do século XIX até os nossos dias, ocorreu um verdadeiro saque aos recursos naturais e uma destruição de muitos elementos da natureza (TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 150).

Os avanços científicos realizados pelo capitalismo são vistos como negativos, tanto por ser frutos, em grande parte, da iniciativa privada quanto por ser usados para a intensificação do aproveitamento dos recursos naturais. Mais, sociedade, desde a primeira revolução industrial até hoje, é uma usurpadora da natureza. Não são demonstrados os efeitos positivos do desenvolvimento do capitalismo e da ciência. Dessa forma, o mal de origem dos problemas ambientais – capitalismo e ciência moderna - é que deveria ser superado; pelo menos, é o que se pode perceber nesta introdução aos problemas ambientais.

Assim, fica evidente que a crítica ao capitalismo continua sendo o eixo da análise do atual modo de vida e de seus impactos ambientais. É dessa perspectiva que os autores fazem uma comparação descabida entre os indígenas e a sociedade contemporânea.

Certamente, nesses tempos de preocupações ambientais, o modo de vida indígena chama a atenção. A forma como se relacionam com os recursos naturais e os manejam é mais branda que a nossa. Suas vidas estão organizadas para que as alterações feitas no seu espaço geográfico não causem grandes impactos (TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 150).

Embora realcem que os indígenas não pressupõem a natureza sem a intervenção humana ou que não existe natureza intocada entre os índios, os autores fazem uma comparação entre dois modelos de vida incomparáveis no tempo e no espaço. Pergunta-se: como comparar épocas distintas, culturas distintas, se cada cultura tem sua racionalidade própria? Eles se esquecem, ainda, de falar sobre algumas ações dos indígenas atuais cujo sentido não condiz com a suposta harmonia com o ambiente, como ocorre quando eles desmatam e vendem a madeira. Mesmo que mencionassem esse fato, provavelmente acusariam o governo pela falta de assistência aos índios ou o capitalismo como responsável por esse comportamento deturpado, ou seja, a ação seria um sinal da “contaminação” da cultura indígena pelo péssimo estilo de vida da sociedade capitalista. Na mesma linha de raciocínio, as acusações são direcionadas à denominada sociedade de consumo.

Vivemos em uma sociedade marcada e dominada pela lógica do consumo. Todos os seus componentes, jovens, adultos, idosos – sejam eles ricos ou pobres -, estão inseridos nesse contexto. Grande parte dos meios de comunicação faz uma ligação entre o consumo e o prazer. São centenas de milhares de produtos apresentados como necessários para se alcançar a felicidade. É cada vez mais comum observarmos que o ato de consumir é colocado como uma das formas que permite ao cidadão ou ao indivíduo sentir-se inserido na sociedade (TAMDJIAN e MENDES, 2013, p. 151)

A sociedade como um todo é dominada? Os meios de comunicação, com os anúncios e com os estilos de vida apresentados, possuem realmente poder sobre todas as pessoas? Os produtos apresentados são vistos por todos os indivíduos como necessários à felicidade? O ato de consumir é uma necessidade ou obrigação? Atualmente, quando muito se fala em respeito às diferenças, em cidadania, em democracia, na escola e na vida, as afirmações dos autores vão na contramão, pois não se pode falar em nome da sociedade, justamente pelas diferenças entre os indivíduos, cabendo a cada indivíduo decidir o que consome ou não. A geografia escolar não tem o direito de moldar as atitudes e as preferências dos estudantes; isso não cabe ao ensino: existem outros espaços para discursos desse tipo. A defesa do ambiente como uma causa não deveria ser feita na escola, porque isso resulta em doutrinação.

As conferências sobre meio ambiente e desenvolvimento realizadas pela ONU não atingiram, de modo geral, seus objetivos; nesse caso, a culpa pelo não cumprimento das metas estabelecidas é atribuída aos países desenvolvidos. Por exemplo, na Convenção do Clima, foi atribuída “aos países desenvolvidos a responsabilidade pelas principais emissões poluentes, dando a eles os encargos mais importantes no combate às mudanças do clima”, porém, aos países em desenvolvimento “concedeu-se a prioridade do desenvolvimento social e econômico, mantendo, porém, a tarefa de controlar suas parcelas de emissões de poluentes na medida em que se industrializassem”. A dificuldade para a implementação do acordo deve-se, segundo os autores, ao “*lobby* das indústrias de petróleo, carvão e automóveis” que, pressionando o G7, “sabotou o acordo ao exigir que os países em desenvolvimento também fossem submetidos às mesmas limitações previstas para eles” (p. 158). De modo geral, em relação às Conferências subsequentes, os autores reproduzem esse tipo de raciocínio quanto ao não cumprimento das metas estabelecidas: enfatizam o papel negativo dos países desenvolvidos e minimizam a responsabilidade dos países em desenvolvimento pelos problemas ambientais. Aqui também a visão não é ponderada, mas ideologizada.

No tocante às mudanças climáticas, temática controversa, TAMDJIAN e MENDES utilizam as ideias defendidas pelo Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC). Duas delas são destacam no livro:

> a temperatura da Terra deve subir entre 1,8°C e 4°C nas próximas décadas, o que aumentará a intensidade de tufões e secas, ameaçará um terço das espécies do planeta e provocará epidemias e desnutrição;

> o derretimento das camadas polares pode fazer que os oceanos elevem-se entre 18cm e 58cm até 2100, fazendo desaparecer pequenas ilhas e, assim, obrigando centenas de milhares de pessoas a aumentar o fluxo dos chamados “refugiados ambientais”. (p. 164)

Embora reconheçam que o planeta já passou por períodos mais quentes e mais frios, os autores afirmam que as ideias sobre a possibilidade de novos períodos de resfriamento devem ser desconsideradas: “Isso não é verdade. O problema está no fato de que se ampliou muito a emissão de CO₂ na atmosfera desde o início da Revolução Industrial” (p. 167).

Duas observações são necessárias a respeito da maneira como a questão das mudanças climáticas foi tratada nesse livro didático. Em primeiro lugar, apresentar e destacar unicamente o papel do IPCC como uma organização detentora da “verdade científica” e que não representa interesses de governos e empresas já é um problema; em segundo lugar, não demonstrar claramente as ideias de cientistas que não concordam com as conclusões do IPCC revela a unilateralidade no tratamento da questão. Observa-se, mais uma vez, a doutrinação, pois, não importa qual grupo de cientistas esteja com a razão, o fato é que não é possível julgar de maneira satisfatória no momento; pode-se apenas analisar as controvérsias sobre o assunto.

Os problemas ambientais destacados no livro são tratados unilateralmente em relação às suas causas. No caso da devastação das florestas, isso se deve ao “avanço das relações capitalistas” (p. 171); no da destruição dos recursos hídricos, “Em função desse modelo econômico, o processo de industrialização e de urbanização dá origem a um volume cada vez maior de esgotos domiciliares, lixo e outros resíduos, que são lançados nos rios e mares cotidianamente” (p. 175); no da destruição dos oceanos, “A intensificação do comércio internacional nas últimas décadas tem deixado marcas negativas nos oceanos” (p. 178); no da degradação dos solos, a causa está no clima e nas “práticas predatórias, como o desmatamento de áreas florestais, a expansão das pastagens, utilização intensiva de agrotóxicos e a mineração descontrolada” (p.179); o problema da desertificação não é apenas ambiental, pois “tem profunda relação com a sociedade e a economia, uma vez que a perda de grãos com a desertificação chega a mais de 20 milhões de toneladas, cifra suficientemente grande para atenuar o problema da fome no mundo” (p. 180).

Note-se que, na explicação de todos os problemas ambientais, os autores identificam sempre o caráter nefasto do capitalismo, seja na exploração dos recursos naturais, seja na industrialização e urbanização, seja na intensificação do comércio internacional. O fato é que os resultados positivos da produção capitalista para a sobrevivência da população mundial, que já passa dos 7 bilhões de pessoas, não são lembrados. Assim, como não se mencionam outras ideias econômicas que não estejam atreladas à *ética geocrítica*, os alunos ficarão sem saber o porquê do desenvolvimento do capitalismo e reterão apenas a explicação marxista da busca de lucro.

O livro analisado promove a doutrinação no tratamento das questões ambientais, por apresentar, conforme o exposto, uma visão unilateral das causas dos problemas ambientais. O enfoque parte sempre de uma ideia negativa em relação ao capitalismo e seu papel na produção do espaço geográfico: seja na produção seja no comércio, a questão é sempre em torno do modo de produção e de vida da sociedade contemporânea. Como as análises são sempre direcionadas para a crítica e nunca para outros pontos de vista, pode-se afirmar que dissimulam uma ideologia de esquerda. Com tal pano de fundo da luta por um outro mundo, concebe-se o aluno como meio para a defesa de uma causa, com o que ele deixa de ser o fim do ensino. Em nome da autonomia, o pensamento é aprisionado em uma ideologia e a liberdade intelectual do aluno é limitada à esfera da *ética geocrítica*.

4.8 A doutrinação no livro didático inspirado na Geografia Socioambiental: o manual do professor

Imagina-se que um livro didático de inspiração pós-moderna, embasado em uma vertente mais recente do pensamento geográfico – a Geografia Socioambiental –, trate a temática ambiental de uma maneira mais apropriada para o momento atual, contemplando a tão falada pluralidade do mundo contemporâneo. É o que será verificado no livro “Geografia: a dinâmica do espaço geográfico” de autoria da geógrafa Luiza Angélica Guerino, publicado em 2013.

Os capítulos 14 – Urbanização e questões socioambientais urbanas – e 15 – Sociedade e ambiente: convivência possível? – do volume I são apropriados para a presente pesquisa porque expressam especificamente o espírito do livro em relação aos problemas socioambientais.

O manual do professor segue, segundo a autora, o estabelecido no artigo 35 da LDB nacional, referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nas quais estão estabelecidos, entre outros pontos, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1998, apud GUERINO, 2013, p. 6).

O livro foi elaborado com o objetivo de desenvolver habilidades e competências e trabalhar a interdisciplinaridade, compreendida como uma das

possibilidades de se aplicarem os fundamentos da Geografia Socioambiental. Guerino sintoniza seu livro com os pressupostos da tendência socioambiental da geografia, fazendo uma explícita referência à ideia defendida por Mendonça, que já foi aqui apreciada.

Segundo a autora, “Para a Geografia Socioambiental, tentar solucionar os problemas socioambientais deve estar acima de qualquer ideologia”. Ele se refere também a Leff¹¹, um dos expoentes do pensamento ambiental na atualidade, que teria afirmado que, “Desde que a natureza se transforme em objeto de processos de trabalho, o natural absorve-se no materialismo histórico” e que “O recurso natural e a força de trabalho não são entes naturais existentes independentemente do social, mas são já o biológico determinado pelas condições de produção e reprodução de uma dada estrutura social” (LEFF, 2001, apud GUERINO, 2013, p. 15).

Em razão de sua importância, a defesa de uma causa pressupõe que esta esteja acima das ideologias; no entanto, isso só é possível quando se contemplam os diversos pontos de vista sobre os conteúdos abordados. É para verificar isso que, na sequência, a proposta será analisada. Ao que tudo indica, norteando-se pela ideia de Leff, não é possível atender à pluralidade de pensamentos acerca da questão ambiental, já que o autor apenas fornece ares de sofisticação ao materialismo histórico, encontrando um lugar para o biológico na maneira marxista de pensar o mundo.

A respeito da contribuição da Geografia Socioambiental, a autora argumenta que a nova forma de conceber a natureza – não mais como recurso - pode colaborar para a preservação do planeta. Diante de problemas no campo social, como “violência, desrespeito às diferenças, intolerância racial, cultural, religiosa, o crescimento da pobreza e da fome”, ela faz um apelo.

Urge conscientizar, abrir o olhar das novas gerações para essas questões; criar um momento propício para a reflexão, para um contra-movimento que faça brotar a autodisciplina, o respeito, o amor ao trabalho, à justiça, à ética em todos os níveis, nas ações sociais e destas, para com o ambiente. É importante deixar bem claro que os homens não são predadores, mas parte de um ecossistema que está sendo colocado em perigo de extinção, comprometendo a existência do próprio futuro da humanidade (GUERINO, 2013, p. 16).

¹¹ Autor de livros como “Epistemologia ambiental” e “Racionalidade ambiental”, entre outros.

Sobre o aumento da pobreza e da fome, existem dados estatísticos atuais que demonstram uma relativa diminuição destes problemas, mas eles não são mencionados. Outro elemento que leva a identificar a doutrinação no livro é a menção à urgência de conscientizar¹² os estudantes a respeito da causa ambiental. Pondera-se aqui que um ensino verdadeiro não deve ser direcionado para a conscientização e sim para dotar os alunos de conhecimentos – ainda que conflitantes¹³ – que o auxiliem a escolher livremente as suas causas.

Metodologicamente, o livro é pautado na “valorização do conhecimento empírico dos alunos, como ponto de partida para a análise dos fenômenos geográficos”. Esse conhecimento seria complementado pela somatória da relação entre “alunos + professor + conteúdo”, cujas fases corresponderiam respectivamente à análise pelo senso comum, à análise teórica e à análise compartimentada. Da perspectiva da autora, “Possibilitar que os alunos pensem teoricamente (a partir da prática de observações diárias) é colocar em dúvida suas primeiras impressões sobre a realidade, construindo uma postura crítica frente a ela” (p. 16). Ou seja, sua proposta de partir da prática social, das observações do lugar onde se vive, é bem ao estilo da pedagogia histórico-crítica.

O conceito de ambiente adotado por Guerino é o proposto por Suertegaray (2001) e Porto-Gonçalves (1989): “Não sendo mais possível conceber ambiente como equivalente a natural. O ambiente por inteiro, como se refere [Porto-Gonçalves], implica em privilegiar o homem como sujeito das transformações”, sugerindo ainda, que isso seja feito “sem negar as tensões sob as mais diferentes dimensões” (p. 20).

Até agora, privilegiar o homem, a ação humana, na análise dos problemas ambientais teve como consequência a doutrinação, na qual se observa a crítica unilateral ao capitalismo. Observa-se uma contradição na concepção de Guerino: a geografia socioambiental pressupõe o equilíbrio no tratamento dos problemas ambientais, cujo enfoque deve ser natural ou social, dependendo do problema verificado. Com base na concepção de ambiente de Porto-Gonçalves – um geocrítico

¹² Conforme demonstrado no capítulo 3, a conscientização é uma forma de doutrinação, sempre dissimulada, e em nome de uma “boa” causa.

¹³ Retome-se a concepção de Weber sobre a função do professor e do ensino.

da velha guarda -, fica difícil acreditar que a proposta da autora para os conteúdos referentes às questões socioambientais fuja à regra da *ética geocrítica*. É o que será examinado a seguir.

4.8.1 A doutrinação no conteúdo “Urbanização e questões socioambientais urbanas” do livro didático da Geografia Socioambiental

Os principais problemas socioambientais urbanos são apresentados após uma breve retrospectiva histórica do processo de urbanização como consequência da industrialização. A relação entre crescimento urbano-populacional e desenvolvimento é o mote para as explicações das questões socioambientais urbanas.

De modo geral, os problemas existentes nas cidades são causados pela “falta de planejamento do poder público” e pela “disparidade de renda, que é muito acentuada nos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil” (GUERINO, 2013, p. 199). Segundo a autora, os problemas urbanos são interligados, “um fato influencia o outro em relação à situação socioeconômica da população”, por isso, examina-se de que maneira esta influência é tratada no livro.

O primeiro problema abordado é o da especulação imobiliária, que “Corresponde à compra ou aquisição de imóveis com a finalidade de lucrar com eles, pela venda ou pelo aluguel, aguardando que o valor de mercado desses imóveis aumente”. Aqui, já é possível verificar a tônica do problema, pois a denominada especulação imobiliária representa uma forma de lucrar sem produzir. Em nenhum momento, a autora expressa outra visão do assunto, como, por exemplo, que as pessoas investem seu capital da forma que quiserem e que, em um país democrático, isso é natural. A tônica é, então, a mesma da *ética geocrítica*.

Para Guerino, “Trata-se de uma forma negativa de atuação no espaço urbano, pois o comprador não vai utilizar o imóvel como moradia. Ao comprá-lo, é tirada de outras pessoas a possibilidade de fazê-lo” e como, em razão da procura, os preços se elevam, as pessoas de menor poder aquisitivo “são obrigadas a procurar moradia em áreas menos valorizadas, mais distantes do centro, sem infraestrutura, localizadas geralmente na periferia”. Ainda, as pessoas que não possuem recursos mínimos são obrigadas a “morar nas ruas ou ocupar terrenos e áreas públicas, dando início ao processo de favelização em determinado local” (p. 199).

A explicação desse problema urbano é do mesmo teor das análises geocríticas: a existência de locais de moradia sem infraestrutura e de favelas tem sua origem na ação dos especuladores imobiliários, ou seja, na ganância desses capitalistas.

Nesse contexto, qual a relação da especulação imobiliária com a questão ambiental urbana?

Embora a renda (em dinheiro) seja um fator fundamental da vida nas cidades, ela é apenas um dos aspectos da pobreza urbana, outros fatores somam-se à renda, entre eles, a falta de serviços públicos essenciais, como água encanada e tratada, saneamento básico, coleta de lixo, vagas hospitalares, escolas, creches, etc. Essas questões, que evidenciam a insuficiência e a ineficiência das políticas públicas, aumentam os problemas de saúde e de emprego da população urbana pobre, agravando ainda mais a vulnerabilidade dessas pessoas aos riscos ambientais e à criminalidade (GUERINO, 2013, p. 200).

Percebe-se que a questão ambiental é relacionada diretamente à questão da renda das pessoas e das políticas públicas, porém sua origem é a especulação imobiliária. Para a autora, as pessoas que habitam tais lugares estão mais vulneráveis aos riscos ambientais, o que ela demonstra com fotografias de favelas. Se, por um lado, os riscos ambientais são maiores nessas áreas, por outro, são inúmeras as causas que podem levar as pessoas a habitá-las. O problema dessa forma de apresentar a questão socioambiental urbana está na visão unilateral das causas, na generalização do motivo – econômico – para as moradias precárias, na desconSIDERAÇÃO do indivíduo. Quando se fala do social, nivelam-se as pessoas em dois patamares: o das vítimas, que habitam as favelas, e o dos vilões, especuladores gananciosos que causam a situação. Mais uma vez, o capitalismo é o responsável pela questão socioambiental urbana.

Outra questão socioambiental urbana é o desemprego e o subemprego. O desemprego “representa uma das causas dos problemas sociais, pois se encontra diretamente relacionado ao padrão de vida da população” (p. 200). Nesse sentido, o baixo padrão de vida interfere na qualidade do ambiente, ocasionando o problema ambiental. O desemprego, conforme a autora, agravou-se nas últimas décadas, “em razão da informatização dos setores econômicos, que substituiu inúmeros

trabalhadores por máquinas sofisticadas, robôs e computadores”. Frise-se, aqui, que Guerino não tece nenhum comentário sobre o surgimento de novas profissões, sobre a marcha histórica do desenvolvimento capitalista; só ressalta o caráter negativo da tecnologia, como se esta fosse mágica, não fosse resultante do trabalho realizado por novas profissões. Novamente, um tratamento unilateral.

O subemprego, como forma de obter uma subsistência mínima, consiste em algumas atividades, como “vender mercadorias nas ruas e calçadas, lavar e cuidar de carros, catar papel, trabalhar como camelô, entre outras” (p.201). Desconsiderando as responsabilidades individuais das pessoas sobre suas próprias vidas, Guerino distingue os trabalhos formais dos informais, afirmando que estes últimos são necessariamente piores, tanto nas condições de trabalho, quanto na renda. Isso pode ser afirmado sem ressalvas? Quantas pessoas preferem o trabalho informal e ganham até mais do que os trabalhadores com carteira assinada? Como essa ressalva não aparece no texto, tem-se novamente uma visão unilateral do problema socioambiental.

O último problema socioambiental urbano destacado no livro é o do saneamento básico. Como parte da infraestrutura, esse saneamento teria como finalidade melhorar o “ambiente urbano e rural com a finalidade de prevenir doenças e melhorar a saúde da população” (p. 201). Embora reconheça a responsabilidade do poder público sobre essa questão, a autora apresenta novamente uma explicação dicotômica, comparando áreas das cidades e dos países.

Nas áreas centrais e nobres das grandes cidades, esse serviço atende às necessidades da população. Contudo, na periferia e nas áreas centrais de alguns países mais pobres, o que se vê são valetas de esgoto a céu aberto e lixo espalhado sem destinação, comprometendo a saúde e a vida da população, principalmente das crianças. Por isso, nesses locais, os índices de mortalidade infantil são extremamente elevados (GUERINO, 2013, p. 201 e 202).

O tratamento diferenciado por parte do poder público de cada país e de cada cidade é um problema nacional/local, de forma que a comparação centro/periferia, países desenvolvidos/países subdesenvolvidos expressa uma retomada da *ética geocrítica* em um livro da Geografia Socioambiental. A necessidade de demonstrar a tal diferença de classes sociais e de níveis de desenvolvimento entre os países revela que a *ética socioambiental* é, em grande parte, tributária da *ética geocrítica* e que, em

alguns momentos, elas se apresentam como uma mesma ética. Isso fica claro na mensagem final do capítulo, quando a autora conclui:

Com base no que foi estudado até agora, conclui-se que decisões político-econômicas mundiais devem ser tomadas urgentemente, com o objetivo de minimizar o sofrimento das populações afetadas. Para finalizar, não se pode deixar de citar o relatório do UNFPA, que fez a seguinte previsão: “O milênio urbano que se aproxima poderia tornar a pobreza, a desigualdade e a degradação ambiental mais manejável, ou poderia piorá-lo exponencialmente” (GUERINO, 2013, p. 203).

Referindo-se ao Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), organismo da ONU responsável por questões populacionais e que, com sua previsão, relaciona pobreza, desigualdade e degradação ambiental, a autora coloca tais problemas em um mesmo patamar, demonstrando muito bem o caráter da Geografia Socioambiental. A questão, aqui, é que os problemas sociais destacados pela autora tiveram o mesmo tratamento unilateral da geocrítica.

4.8.2 A doutrinação no conteúdo “Sociedade e ambiente: convivência possível?” do livro didático da Geografia Socioambiental

Nesse capítulo, a autora analisa as interações entre sociedade, ambiente e planeta, a fim de identificar os efeitos dessas interações. Ela considera os recursos naturais como o elo entre a sociedade e o meio físico, o que ocorreria “por meio do desenvolvimento da economia” (p. 205).

Ao iniciar o conteúdo, afirma que “O desenvolvimento econômico e tecnológico das populações evidenciou a **ilusória necessidade** de se elaborar novos produtos em larga escala” e, em consequência disso, ocorre “maior exploração desses recursos”. Verifica-se aí a aplicação de uma das grandes premissas da geocrítica, a da ideologia como falsa consciência, pois a produção mundial de bens de consumo é considerada como uma ilusória necessidade que engana as pessoas, fazendo-as consumir. Essa afirmação faria sentido em uma visão geocrítica, mas o livro didático é inspirado na Geografia Socioambiental.

A interação entre população, recursos e ambiente é abordada no sentido de conscientizar os alunos para uma “mudança nos hábitos de consumo” (p. 206). Visando tal conscientização e sugerindo uma análise mais complexa da questão ambiental, Guerino afirma:

Uma análise simplista, envolvendo o crescimento populacional, a diminuição e a crescente escassez de recursos, normalmente não leva em consideração a complexidade das relações entre os processos demográficos, estudados nos capítulos anteriores, e as alterações ambientais decorrentes do modelo de economia adotado pela sociedade atual: produzir cada vez mais e consumir cada vez em maior quantidade para ampliar as margens de lucro (GUERINO, 2013, p. 206).

Ao se referir à tal complexidade da análise da relação entre os processos demográficos e as alterações ambientais, a autora acaba sendo contraditória, pois, sem perceber, reproduz a velha crítica ao modelo capitalista, cujo único objetivo para a produção e o consumo seria o lucro. Tentando fugir de uma análise simplista, Guerino acaba por cair no mesmo discurso fácil da geocrítica.

Assim, a *ética geocrítica* continua a ser reproduzida pela *ética socioambiental*, pois, embora aumente a produção industrial de alimentos, “a degradação ambiental, a fome e o número de excluídos aumentam também, já que a produção não atende toda a população, pois nem todos têm condições de pagar pelos produtos” (p. 207). Atualmente, a produção mundial de alimentos é superior à demanda e isso se deve aos avanços tecnológicos no setor agrícola, mas isso não é mencionado. O que se faz é realçar os problemas ambientais relacionados com a agropecuária e dizer que a fome e o número de excluídos aumentou, apresentando apenas um mapa da “exclusão social no mundo” que apenas indica os índices de excluídos nas diversas regiões do globo. Isso não comprova as afirmações anteriores, pois falta apresentar dados em série que comprovem esse aumento da fome e da exclusão. Tais dados não existem atualmente porque não é isso que vem ocorrendo de modo geral. Em suma, identifica-se neste livro didático da Geografia Socioambiental uma maneira de reproduzir a *ética geocrítica* sem precisar provar o que se afirma. Conforme Reboul, falsificar os dados ou omiti-los é uma forma de doutrinação.

A degradação ambiental tem gerado “uma patologia ambiental”, caracterizada por doenças causadas nas pessoas por alimentos oriundos de água, solo e animais contaminados. Com base neste problema, Guerino chama a atenção para o momento atual.

Hoje, mais do que em qualquer época, é preciso refletir sobre o conjunto de atividades humanas desenvolvidas no planeta e sobre as políticas ambientais, populacionais, de saúde pública e de desenvolvimento. Somente após essa reflexão e a adoção de medidas realmente eficazes serão gerados uma nova sociedade e um novo padrão ecológico (GUERINO, 2013, p. 210).

Neste caso também ele reforça a maneira geocrítica de pensar:

A expulsão da população para áreas ecologicamente problemáticas, como encostas de morros e áreas de mananciais, é um reflexo da atual política econômica. Ao produzir e estimular uma sociedade opulenta de hiperconsumo, a política econômica vigente acaba excluindo uma parcela da sociedade que, sem condições de sobrevivência, acaba depredando o ambiente devido à sua condição de pobreza extrema (GUERINO, 2013, p. 211).

Que tipo de resposta os alunos poderão dar a perguntas como: “De que maneira o estilo de vida de uma população pode interferir na degradação ou na conservação do ambiente?” (p. 206), “Em sua opinião, o que deveria ser mudado em relação à produção e ao consumo de bens?” (p. 210). Com base no que foi exposto pela autora nesses dois capítulos do livro analisado, eles não poderiam responder de outra maneira que não fosse de acordo com a visão unilateral apresentada.

Se na Geografia Crítica se lutava por uma nova sociedade – a socialista -, na geografia socioambiental se dá continuidade à luta por uma nova sociedade, mas não se sabe qual, somente que é anticapitalista. Além disso, não se fala mais em socialismo e sim em luta por um novo padrão ecológico. Portanto, conjugam-se os velhos ideais da *ética geocrítica* – transformar o mundo social - com os novos ideais da *ética socioambiental* – transformar o mundo social e o ambiental.

Curiosamente, a autora do livro afirma que sua coleção didática está de acordo com as matrizes do ENEM 2012. No manual do professor, menciona, entre as competências da matriz referente às Ciências Humanas e suas tecnologias, “compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais” (p. 10). No entanto, não menciona, entre as habilidades necessárias para tal competência, que os alunos devem “Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográficas acerca das instituições sociais, políticas e econômicas” (INEP, 2012). Assim, além de não contemplar realmente as habilidades exigidas para o ENEM, o livro não fornece elementos para a comparação de diferentes pontos de vista – verdadeira autonomia intelectual – a respeito dos conteúdos referentes às questões socioambientais. Por isso, afirma-se que a doutrinação prevalece, embora, e justamente por isso, se confunda com o ensino.

Pode-se, enfim, afirmar que as questões socioambientais discutidas nos dois capítulos desse livro didático giram basicamente em torno da crítica ao capitalismo e à chamada sociedade de consumo. O procedimento é semelhante ao observado no livro anteriormente analisado, inspirado na Geografia Crítica. Ambos os livros não demonstram outras formas de ver as questões ambientais, o capitalismo e o próprio consumo. Por isso, considerando o ensino voltado para as questões socioambientais, conforme proposta contida desses livros, afirma-se que eles promovem, em nome de causas sociais e ambientais, a doutrinação na geografia escolar brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade demonstrar o caráter doutrinário da ciência geográfica brasileira e da geografia escolar, por meio da análise do conceito de *ética geocrítica*. Os resultados do estudo justificam a formulação desse conceito como algo difuso, às vezes, dissimulado – como na *ética socioambiental* -. Demonstram também que ele jamais foi questionado em profundidade no campo do conhecimento geográfico brasileiro e na geografia escolar.

A proposta de compromisso das noções de ciência e de ensino com a transformação social foi questionada com base em aportes teóricos clássicos, como o de Weber, com sua concepção de ciência, e o de Reboul, com sua distinção fundamental entre ensino e doutrinação. O primeiro, um dos fundadores da sociologia, foi essencial para a identificação da *ética geocrítica* e de sua dominância, pois foi com base na noção weberiana de ciência que se problematizou a “evidência da convencionalização” dos objetivos da geografia brasileira. O segundo autor contribuiu para que a noção de doutrinação fosse entendida de forma diferente da que em geral tem sido considerada. Mais do que algo proposital, deliberado, foi possível afirmar que, em razão da permanência da *ética geocrítica* na Geografia Socioambiental, o conceito de doutrinação pode ser referido a algo dissimulado e naturalizado, como se fizesse parte da “consciência universal”.

Por um lado, a Geografia Crítica nasceu dogmática e sob os auspícios do marxismo; portanto, é mais propriamente ideológica do que científica no sentido weberiano. Já a Geografia Socioambiental, surgiu com base em mudanças paradigmáticas no âmbito do pós-modernismo. Porém, esta tendência do pensamento geográfico não rompeu profundamente com os alicerces geocríticos: apenas aglutinou novas teorias, como a da complexidade, aos velhos objetivos geocríticos de transformação social – que consistem, invariavelmente, na superação do capitalismo – e acrescentou ou renomeou os objetivos geográficos, atribuindo-lhes o sentido da transformação social e ambiental por meio da unidade homem-natureza, nos mesmos termos em que a geocrítica já concebia essa relação. Se, na Geografia Crítica, a doutrinação tinha caráter sectário, na Geografia Socioambiental, ela tem caráter conformista. Neste caso, reproduz-se a já tradicional ideologia geocrítica na maneira de compreender o espaço, na denúncia de suas contradições, no entendimento de

que a relação de exploração homem-homem sob o capitalismo é a contradição fundamental dessa sociedade, geradora da relação de exploração homem-natureza. Portanto, abafa-se, com esta ideologia, os preconceitos em relação ao capitalismo e à sociedade democrática.

A confirmação da doutrinação no campo geográfico por meio do exame das duas tendências de pensamento foi a base para a análise da consequente doutrinação na geografia escolar. Considerando, no entanto, que o ensino não é apenas reflexo do respectivo conhecimento disciplinar elaborado na academia, foi necessário buscar as fontes essenciais da educação brasileira, que são, inegavelmente, as obras de Paulo Freire e de Dermeval Saviani. As pedagogias emanadas desses autores possuem também um caráter ideológico e doutrinário que continua a embasar o pensamento educacional no país.

Entre as diversas maneiras de se pesquisar o ensino, optou-se pelo estudo das teorias do ensino de Geografia e dos livros didáticos. Os discursos extraídos desses materiais corroboraram o sentido dominante na ciência geográfica e na educação brasileira. Dessa forma, a doutrinação foi identificada e matizada conforme os caminhos seguidos pelos autores.

É importante o fato de o livro didático inspirado na Geografia Socioambiental reproduzir o mesmo sentido doutrinário observado no livro inspirado na Geografia Crítica. Isso demonstra a continuidade da *ética geocrítica* em outras abordagens geográficas. Entretanto, a repetição nas orientações dos conteúdos dos livros didáticos pode ser explicada também por questões mercadológicas, já que mudanças muito significativas que rompam com o que os professores já estão acostumados podem ser um risco no mercado editorial brasileiro.

Os conceitos norteadores da educação brasileira e da geografia escolar – democracia, pensamento crítico, consciência crítica, autonomia, liberdade - são carregados ideologicamente por uma visão de esquerda, responsável pela naturalização e pela dominância de sentido que lhes é atribuído. Por exemplo, em momento algum, os autores concebem a democracia ou a liberdade fora da crítica ao capitalismo. Representantes da doutrinação, eles se esquecem de que todas as suas ideias acabam por ocultar a questão fundamental da relação essencial entre capitalismo e democracia: “A experiência empírica já mostrou suficientemente a

incompatibilidade entre democracia e socialismo, entendido em sua formulação marxista e/ou bolchevique” e “Todos os Estados socialistas apenas guardaram o nome de democracia como forma perversa do jogo de conceitos, impondo o totalitarismo e a supressão completa da liberdade como seu corolário” (ROSENFELD, 2010, p. 29). Se a Geografia Crítica lutava pelo socialismo, a Geografia Socioambiental luta por qual transformação? Pelo que foi exposto, embora não se utilize o termo socialismo, porque está “fora de moda”, não há diferença essencial entre os objetivos das duas geografias.

O grande problema reside na ambiguidade de tais conceitos, uma vez que eles foram encampados pelos estudiosos brasileiros com fins ideológicos de lutas sociais. Essa ideologia tornou-se natural e “inquestionável” até agora em virtude da hegemonia de pensamento a respeito da ciência geográfica, do ensino de geografia e da educação no Brasil, mais centradas no “dever ser” do que naquilo que realmente é.

A formação da consciência crítica proposta por Freire, em lugar de promover, acabou reprimindo o livre pensamento. Por mais justas que se considerem as causas da ciência e do ensino, jamais será possível conjugar autonomia de pensamento com formação de um tipo de consciência, porque são duas dimensões antagônicas por princípio. Quando se quer formar, direcionar a consciência, já não se pode dizer que existe liberdade de pensamento. Isso é lógico na teoria de Weber e de Reboul. Porém, nos referenciais de Marx e do marxismo, da teoria crítica, da teoria da complexidade, da pedagogia histórico-crítica, entre outros, a liberdade de pensamento se funda na formação da consciência crítica, que tem consequências negativas para a ciência geográfica, para a geografia escolar e, principalmente, para os alunos. Sublinhe-se que, conforme Kant, a liberdade é a condição para o pensamento autônomo e crítico, e não sua consequência.

Mantendo os ideais geocríticos na atualidade, os pesquisadores do ensino de geografia convertem o ensino em doutrinação. Até mesmo um geógrafo renomado como Vesentini, que se declara antidoutrinário, acaba, sem o saber, subsidiando a doutrinação. Os estudos referentes às temáticas socioambientais sofrem forte influência por parte da *ética geocrítica* e, por isso, não se verificam mudanças substanciais de sentido entre uma corrente e outra, a não ser uma certa abertura

metodológica e a utilização de autores pós-modernos. Ou seja, nada que sinalize um embate teórico profundo entre as correntes crítica e socioambiental do pensamento geográfico.

Há, na verdade, uma conexão ideológica que retroalimenta a *ética geocrítica*, mantendo-a viva na luta pela superação dos problemas socioambientais. Os exemplos do tratamento sugerido atualmente para as temáticas físico-naturais, os conteúdos tradicionalmente pertencentes ao campo da Geografia física, como o relevo, a relação homem-natureza, a educação socioambiental na escola e a formação da consciência espacial cidadã demonstram que a *ética socioambiental* atual nada mais é do que a *ética geocrítica* acrescida de novos referenciais, nos quais, porém, são reproduzidos os tão propagados ideais e chavões da Geografia Crítica.

Essa continuidade ideológica mostra que, na atual Geografia brasileira, não foi realizada a revisão profunda – como sugeriu Diniz Filho - da *ética geocrítica* e da ideologia marxista que lhe serve de inspiração. É necessário fazê-lo, como o é fazer uma revisão profunda dos pressupostos educacionais hegemônicos no Brasil, pois, enquanto o ensino de geografia, particularmente, continuar seguindo teorias doutrinárias como as de Freire e Saviani, que, por seus próprios objetivos, traem os verdadeiros fins da educação, dificilmente a doutrinação deixará de ter êxito, como foi demonstrado nesta tese.

Conforme Reboul, o êxito da doutrinação se deve, principalmente, ao fato de ela se passar por ensino e confundir-se com ele, a tal ponto que não é percebida pelos que a promovem, mesmo porque “o próprio doutrinador é doutrinado” (p. 29). Tudo indica que Reboul tem razão no que concerne à geografia escolar brasileira. O recorte realizado neste trabalho mostrou uma linha teórica que vem sendo seguida desde a instituição da *ética geocrítica*, no final da década de 1970, até o presente momento. Do quadro atual de geógrafos que se destacam fazem parte muitos dos principais atores do movimento de renovação geográfica, os quais mantêm antigos objetivos em outras abordagens ou são fiéis aos referenciais marxistas ainda hoje, como Ruy Moreira. De todo modo, a força da geocrítica está nas corporações científicas mais antigas que controlam, de certa maneira, a geografia humana brasileira.

Com base em Weber e Reboul, pode-se afirmar que a conjugação teórica indivíduo/instituição mostrou-se necessária e produtiva. De um lado, o caráter das

instituições deve ser procurado nos indivíduos que lhe dão a feição, o que foi feito por meio das análises das obras dos principais autores representativos de cada segmento em debate. Assim, de um lado, os indivíduos – autores, nesta pesquisa – são, em grande parte, os responsáveis pela doutrinação no ensino de geografia. Weber afirmaria que, quaisquer que sejam seus objetivos - socialismo, revolução, outro mundo possível ou seja lá o que for -, os indivíduos defendem sempre seus próprios interesses, suas próprias posições. Por outro lado, as ideias desses autores se institucionalizaram e fincaram raízes tão profundas na Geografia e na educação brasileira que suas teorias continuam exercendo influência decisiva no sentido atual da geografia escolar.

A hegemonia chegou a tal ponto que algumas instituições, como o MEC, embora vedem explicitamente a doutrinação política e/ou ideológica em seus critérios de escolha de livros didáticos, ainda assim aprovam coleções que contêm altas doses de doutrinação. Isso prova que não são apenas os indivíduos que doutrinam, mas também as instituições, daí a necessária articulação teórica entre Weber e Reboul. Afinal de contas, os indivíduos que avaliam os livros didáticos no PNLD são professores de universidades brasileiras, não sendo de se admirar que não observem a doutrinação, pois a *ética geocrítica* tornou-se uma convenção. Isso continua sendo um problema para a ciência geográfica, conforme esta tese tentou demonstrar.

Somente a partir de estudos “antiéticos” no sentido estritamente geocrítico, a geografia mudará essencialmente. Não é necessário muito esforço para encontrar o sentido adequado para a ciência geográfica e para a geografia escolar, pois ele já existe e seu caminho já tem sido indicado desde alguns pensadores clássicos. Kant ensinou que autonomia e criticidade são consequências da liberdade de pensamento, e não pré-condições para ela. Em outras palavras, pensar criticamente supõe a aquisição de habilidades cognitivas para emitir um julgamento sobre um enunciado, atendo-se aos fatos, ainda que, retomando-se Reboul, tais fatos contradigam as ideias ou os valores de quem os analisa. Isso também foi ensinado por Weber em relação à ciência e ao ensino. Talvez agora fique mais claro porque as concepções de Weber não foram muito utilizadas pela ciência geográfica. Sua obra não deixa margens para o uso político da ciência e do ensino e, por extensão, para a doutrinação.

Pensar autonomamente, criticamente, no sentido kantiano, é algo que na atualidade não se tornou realidade. Depois de quase quatro décadas de pedagogia histórico-crítica e de *ética geocrítica*, os testes educacionais demonstram, por um lado, o fracasso da educação brasileira e, por outro, o sucesso da criticidade ideologizada construída por meio da doutrinação.

Diniz Filho tem razão no que diz respeito às duas tendências do pensamento geográfico analisadas. A geografia mudou, mas seu sentido dominante continua o mesmo: a *ética geocrítica* age obstinadamente como ética da convicção e não como ética de responsabilidade, tal como seria de se esperar da ciência e da educação.

Em face do tema polêmico abordado nesta tese, é previsível a objeção de que esta pesquisa também foi doutrinária. No entanto, o próprio objeto de estudo, a doutrinação no campo geográfico brasileiro e na geografia escolar, foi construído e concebido com o objetivo de promover o debate. De maneira alguma, as conclusões do trabalho desprezam os esforços dos pesquisadores cujas obras foram aqui examinadas. Em regimes democráticos, a livre expressão de ideias permite o avanço do conhecimento, ainda que, ou principalmente por isso, como no presente caso, sejam ideias que indagam o *status quo* ideológico/acadêmico, ou seja, é pelo embate de ideias que o conhecimento geográfico pode sair vitorioso.

Evidentemente, a democracia permite também a doutrinação, desde que não seja ostensiva como nos tempos ditatoriais; a doutrinação dissimulada seria mais eficaz. A eficácia da doutrinação aqui analisada decorre do fato de que se age em nome da democracia, da liberdade e do pensamento crítico e, assim, confundida com o ensino, ela permanece oculta, invisível. Suas consequências, porém, são visíveis para quem ousa, conforme recomendou Kant, fazer uso público da razão, do pensamento realmente crítico.

Referências

ALMEIDA, M. C. Mapa inacabado da complexidade. In: **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. - Porto Alegre: Sulina, 2004.

BOUDON, Raymond (org). **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2015: **Guia de livros didáticos: Geografia. Ensino médio**.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2012**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARLOS, A. F. A. (org). **A geografia na sala de aula**. – 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____.(org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, B. S. de. Individualismo metodológico, racionalidade e ação instrumental: a proposta cognitiva de Raymond Boudon. In: **Revista de Sociologia Política**. Vol. 18, nº 37, Curitiba Out/2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações**. - Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____.CALLAI, H. C; KAERCHER, N. A. (orgs). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. – Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. (org.). **Temas da geografia na escola básica**. – 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez. 2004

CODATO, A & PERISSINOTTO, R. **Marxismo como ciência social**. – Curitiba, Editora UFPR, 2011.

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação: fundamentos da sociologia de Max Weber**. – São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

_____. **Max Weber – Sociologia**. 4. Ed. – São Paulo: Ática, 1989.

DINIZ FILHO, L. L. A doutrinação no ensino brasileiro de geografia. In: **Revista Conhecimento Prático Geografia**. Ed. nº34. São Paulo: Editora Escala. Dez/2010.

_____. **A hegemonia da geocrítica**. Disponível em: <http://geografiaemdebate.webs.com/pesquisa>. Acesso em 08/03/2014.

_____. Certa má herança marxista: elementos para repensar a geografia crítica. In: KOZEL, S.; MENDONÇA, F. A. (Org). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: editora da UFPR, 2002. p. 77-108.

_____. **Fundamentos epistemológicos da geografia**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

_____. **Por uma crítica da geografia crítica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

DUARTE, N; FERREIRA, B, J, P; MALANCHEN, J; MULLER, H, V, O. A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EAGLETON, T. **Ideologia. Uma introdução**. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. 4ª ed.- Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GUERINO, L. A. **Geografia: a dinâmica do espaço geográfico**. Vol. 1, Curitiba: Positivo, 2013.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese de doutorado em geografia, USP, 2004.

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa** / Orgs: Nídia Nacib Pontuschka e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 221-231.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: **Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LACOSTE, Y. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LAZARTE, Rolando. **Max Weber: ciência e valores**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Ed. Poiesis, 2008.

MENDONÇA, F; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

MENDONÇA, F. Geografia Socioambiental. In: MENDONÇA, F; KOZEL, S. (Orgs). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. – Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

MILLS, C. Wright. **Os marxistas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MORAES, A.C.R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORAIS, E, M, B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, L, S. (org). **Temas da geografia na escola básica**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, R. Geografia, Ecologia, Ideologia: A “totalidade Homem-Meio” Hoje (Espaço e Processo do Trabalho). In: **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. – Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

_____. O saber geográfico: para que/quem serve? In: **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. – Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** – 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, V; CARNEIRO, S. M. M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã.** – Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 4ª ed. – São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, A. O. (org). **Para onde vai o ensino de geografia?** – 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTO GONÇALVES, C. W. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** 7ª ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Notas para uma interpretação não-ecologista do problema ecológico. In: **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão.** – Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

REBOUL, Olivier. **A doutrinação.** – São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

RIBEIRO, W. C. (Org). **Rumo ao pensamento crítico socioambiental.** – São Paulo: Annablume, 2010.

ROQUE ASCENÇÃO, V, O; VALADÃO, R, C. Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: CAVALCANTI, L, S. (org). **Temas da geografia na escola básica.** 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROSENFELD, D. L. **Justiça, democracia e capitalismo.** – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F. Geografia e educação ambiental. In: SANTOS, J. E. DOS; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental a esperança de Pandora.** 2ª ed. São Carlos: RIMA, 2003, p. 109-131.

SANTOS, M. Geografia, Marxismo e Subdesenvolvimento. In: **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão.** – Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 8ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, A. C. A renovação geográfica no Brasil – 1976/1983: as geografias crítica e radical em uma perspectiva teórica. In: **Boletim Paulista de Geografia**, nº 60, 2º sem. 1983 / 1º sem. 1984.

SILVA, A. D; GALENO, G (orgs). **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. - Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, C. A. (org.). **Educação socioambiental na escola: algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia de ensino da cartografia da ação social**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SNOOK, I. A. **Doutrinação e educação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. – São Paulo: Annablume, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da geografia. In: **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. - Porto Alegre: Sulina, 2004.

TAMDJIAN, J. O; MENDES, I. L. **Geografia: estudos para compreensão do espaço**. Vol. 2, - 2ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O que é crítica. Ou: qual é a crítica da Geografia Crítica? In: **Revista GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, nº 26, pp. 29-43, 2009.

_____. **O que é geografia crítica**. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br>. Acesso em 10/03/2014.

_____. **O ensino de geografia no século XXI**. (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VILHENA, J; CASTELLAR, S. V. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira de Maurício Tragtenberg. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.